



HAL
open science

La formation du stagiaire : une professionnalisation sous l'influence d'instances complémentaires

Gauthier Herbe

► **To cite this version:**

Gauthier Herbe. La formation du stagiaire : une professionnalisation sous l'influence d'instances complémentaires. Education. 2016. dumas-01402911

HAL Id: dumas-01402911

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402911>

Submitted on 25 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Parcours: SES

La formation du stagiaire : une professionnalisation sous l'influence d'instances complémentaires

Ecrit réflexif

**Soutenu par
Gauthier Herbe
Le 10 mai 2016**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Frédéric Gautier, directeur de mémoire

Nicole Bertrand, membre de la commission



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e),
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un
document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation
des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer
toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Sommaire

Introduction	p. 4
I. De la nécessité de fixer des objectifs clairs pour donner du sens aux apprentissages	p. 12
A. Objectifs de l'enseignement d'exploration	p. 12
B. Des tâtonnements dans la définition des objectifs	p. 15
C. Une clarification des objectifs malgré une moindre explicitation	p. 20
II. La mise en œuvre des objectifs pédagogiques	p. 26
A. Les SES : une matière aux méthodes spécifiques	p. 27
B. Les inconvénients de la mauvaise utilisation des documents	p. 30
C. Une utilisation plus fréquente de documents bruts permettant une démarche plus inductive	p. 34
III. L'évaluation : une mise en cohérence des pratiques d'enseignement	p. 38
A. Autant d'évaluations que d'objectifs	p. 38
B. L'évaluation comme contrôle de connaissances	p. 39
C. Une évaluation plus explicite évaluant la compréhension de mécanismes	p. 43
Conclusion	p. 47
Bibliographie	p. 51
Annexe	p. 53

Introduction

« Les professeurs-stagiaires jouent un triple rôle. Celui de professeur (dans leurs classes en responsabilité), celui de stagiaire (avec les conseillers pédagogiques) et celui d'étudiant (lors des séances de cours à l'IUFM). De ces trois rôles, il semble qu'ils privilégient celui du « professeur », ils sont, tout au long de l'année, à la demande d'outils et de conseils visant à les aider à jouer dans les meilleures conditions possibles ce rôle qui est nouveau pour la plupart d'entre eux.¹ »

Cette citation met en exergue l'ensemble des dimensions dont il convient de tenir compte dès lors que l'on souhaite s'intéresser au processus de professionnalisation d'un stagiaire.

La profession d'enseignant, pour laquelle je me forme cette année, n'est pas réellement une vocation ancienne. Cette voie s'est présentée à moi relativement tardivement dans mon cursus. Bachelier en 2006, je valide une licence de droit à l'Université de Bretagne Occidentale en 2010. Si à ce moment de mon parcours je n'envisage pas consciemment la voie de l'enseignement, il apparaît rétrospectivement que je fais un premier pas dans cette direction en m'inscrivant dans le master d'études politiques de l'Université de Rennes 1. C'est effectivement après l'avoir obtenu qu'en septembre 2012 je me décide à préparer le Capes de Sciences économiques et sociales (SES). Je suis dans ce but les cours de première année à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Rennes. Cette décision semble s'avérer être la bonne en juin 2013 quand s'offre à moi la possibilité de pouvoir commencer à enseigner sous le statut de contractuel admissible. Le CAPES obtenu je prends une année de report de stage pour préparer l'agrégation, que je n'ai pas obtenue.

Je pense que cette année pendant laquelle je suis à la fois en responsabilité, en formation et en préparation de concours a fortement conditionné ma façon

¹ P. Guibert, G. Lazuech et F. Rimbert, *Enseignants débutants, « Faire ses classes », L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Presses universitaires de Rennes, Coll. Le sens social, Rennes, 2008, p. 58

d'aborder ma réelle année de stage. Tout d'abord la priorité était accordée à la réussite du concours, en conséquence nos formateurs et nous-mêmes avons sans doute trop laissé de côté les questions de pédagogie et de didactique ainsi que les préparations de cours. De plus, c'est lors de cette année que j'ai commencé à me professionnaliser, et j'ai pris certaines habitudes dont il a fallu me défaire cette année. Lors de ma première année à l'IUFM de Rennes, en préparation du CAPES, j'ai effectué un stage auprès d'un enseignant de SES. Ce professeur peut être défini comme étant la parfaite antithèse des méthodes considérées comme légitimes par le dispositif de formation. Cet enseignant était très magistral, prenait toute la place en classe, et était fortement centré sur le savoir savant. Néanmoins sa méthode semblait être appropriée à ses élèves, qui ne réussissaient pas moins bien leur baccalauréat que la moyenne académique, et qui, d'après ses dires, s'orientaient en moyenne davantage vers des études longues que les autres lycéens de l'établissement. Je pense pouvoir dire sans trop me tromper qu'il considérait le cycle terminal comme véritable propédeutique à l'enseignement universitaire. Cet enseignant était finalement très conforme à notre image du professeur charismatique, très imprégné de la culture universitaire (nous étions trois étudiants en stage auprès de lui, tous trois sortant du master recherche d'études politiques de l'université de Rennes 1, cursus que lui-même avait suivi quelques 20 vingt ans plus tôt). Ma première expérience d'enseignement s'est donc faite sous son patronage : il s'agissait d'assurer un cours de seconde, avec deux classes consécutivement, sur le thème Individus et cultures, pour traiter une partie de la question : « comment expliquer les différences de pratiques culturelles ». Le conseil principal qu'il m'a donné entre les deux classes était d'être beaucoup plus directif, de poser moins de questions, de moins les solliciter. C'était à moi de conduire le cours, d'analyser les documents, de répondre aux questions, à eux d'écouter et de prendre des notes. J'étais trop, selon lui, dans le cours dialogué, je devais être plus magistral. Je ne sais pas s'il considérait le cours magistral comme étant ce qu'il fallait faire dans l'absolu ou s'il estimait que je n'avais pas assez d'expérience pour bien conduire un cours dialogué, ayant sans doute remarqué que je n'arrivais pas à faire réagir les élèves. C'est schématiquement la méthode que j'ai employée par la suite lors de mon année de contractuel admissible.

En cette rentrée 2015 je suis affecté dans l'académie da Nantes en tant qu'enseignant stagiaire : en formation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de

l'Enseignement d'Angers et en responsabilité au lycée François Rabelais de Fontenay le Comte (Vendée). Je dois un service d'une heure vingt à quatre classes de seconde, de deux heures d'accompagnement personnalisé (AP) en seconde, d'une heure d'AP en première et de 30 minutes de travaux personnels encadrés par semaine. Conformément au statut de fonctionnaire stagiaire je m'inscris en deuxième année à l'ESPE, dans le cadre d'un parcours adapté. Je suis tenu de suivre tous les cours de la maquette de master 2, à l'exception de celui concernant le contexte professionnel, en raison de ma précédente expérience de contractuel.

Les ESPE ont été créées à l'été 2013 dans le but de redonner du sens à la formation des futurs enseignants en renouant avec ce pour quoi les IUFM avaient été mis en place en 1991. En 1989, la commission Bancel², tirant les conséquences de la massification scolaire et des évolutions des contraintes pesant sur le système scolaire, définit les éléments d'une « nouvelle professionnalité » enseignante. Pour la mettre en œuvre, il convient de revoir en profondeur le modèle de la formation des professeurs : les IFUM sont alors chargés de répondre à ces défis. « La création des IUFM [...] s'inscrit dans un processus de normalisation des difficultés scolaires, de manière à y apporter une réponse plus efficace³ ». Le traitement des difficultés scolaire est au cœur de la nouvelle professionnalité. « L'enseignant n'est plus simplement un émetteur de savoirs [...], mais également un « expert » capable de diagnostiquer ces difficultés et de définir les traitements pour y remédier.⁴ » Pour contribuer à la formation de cette expertise, la circulaire du 2 juillet 1991 met en place la rédaction d'un mémoire professionnel que l'étudiant-stagiaire doit réaliser en deuxième année d'IUFM. Il doit permettre « d'identifier un problème ou une question concernant ses pratiques, analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux dans ce domaine ».

La dernière réforme de la formation a réintroduit la rédaction d'un mémoire, pour les stagiaires devant validant le master, et d'un écrit réflexif pour ceux étant en parcours adapté. L'article 7 de l'arrêté du 25 août 2013⁵ le justifie, au delà de la

² « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre d'Etat, Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse et des sports, le 10 octobre 1989.

³ P. Guibert, G. Lazuech et F. Rimbart, *Enseignants débutants, « Faire ses classes »*, op. cit., p. 25.

⁴ *Ibid.*, p. 25.

⁵ Arrêté du 27/08/2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

nécessité, pour les étudiants, de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique, par le fait que « l'activité de recherche doit [...] permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignement ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles. » Cette activité de recherche doit permettre aux stagiaires d'acquérir les compétences mises en avant par la compétence 14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation⁶ : « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Un professeur est tenu de :

- *Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques,*
- *Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques,*
- *Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action,*
- *Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.*

L'écrit réflexif a donc un triple but : initier les étudiants fonctionnaires stagiaires à la recherche, construire une réflexion et approfondir ses connaissances et développer une réflexivité sur ses pratiques, sur sa professionnalité. Il prend appui sur le stage et doit être par conséquent centré sur la pratique.

La notion de réflexivité peut avoir différentes acceptions dans ce cas d'analyse de pratique. Elle est d'abord « le mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance.⁷ » Je déduis de cette définition que ce ne sont pas tant mes pratiques que je dois prendre pour objet d'étude, mais moi-même en tant que celui qui les met en œuvre. La réflexivité, en conséquence, s'impose, mémoire ou non, à tout stagiaire, qui se doit d'interroger son rapport au métier de professeur

⁶ Arrêté du 01/07/2013 définissant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation.

⁷ S. Rui, *Les cent mots de la sociologie*, Que sais-je, PUF, Paris, 2010, p. 24.

dans la mesure où il désire comprendre le sens de sa formation professionnelle, du processus de professionnalisation. Mais selon Bernard Lahire et François Dubet (qui parle lui de « distanciation »), la réflexivité peut être impérative dans certaines situations d'incertitudes, c'est-à-dire quand l'habitus ne suffit plus à régler les conduites. On retrouve alors cette nécessité du stagiaire, qui doit se défaire de sa posture d'étudiant, mais s'y ajoute celle de tout enseignant dans l'obligation constante de s'adapter aux évolutions de son environnement : c'est le sens de la compétence 14 citée précédemment.

Ce sont ces trois niveaux (la professionnalité enseignante, ma socialisation professionnelle, la nécessité de se questionner pour comprendre ses pratiques) à des degrés divers, qui vont retenir notre attention dans cet écrit réflexif. J'ai en effet pris le parti d'interpréter l'analyse de pratique dans un sens large, guidé par les questionnements qui se sont imposés à moi dans les premières semaines de cette année de stage. Mes premiers questionnements ont concerné le statut de l'enseignement d'exploration en seconde. Mais les difficultés à bien l'appréhender et à en maîtriser les objectifs ont fait naître des interrogations concernant les rapports entre la formation à l'ESPE et le lycée. J'éprouvais de grandes difficultés à mettre en pratique la théorie enseignée à l'ESPE. Les discussions entre pairs m'ont révélé que ces questionnements ne m'étaient pas propres et les lectures préparatoires confirmé qu'ils n'étaient pas non plus nouveaux. Les enquêtes de Jérôme Deavieau ou de Pascal Guibert, Gilles Lazuech et Franck Rimbart rapportant de nombreux témoignages de stagiaires ne trouvant pas dans leur formation les outils dont ils pensaient avoir besoin pour « faire leurs classes ». Je vais essayer, dans cet écrit, de mettre en valeur les interrogations qui ont été les miennes, au cours de cette année de stage, concernant mon rapport à la mise en œuvre du volet théorique de la formation. Cette mise en valeur pouvant constituer un début de questionnement de ma professionnalité.

Je vais devoir m'intéresser, dans ce but, au cœur de la profession enseignante, mettre en œuvre des situations d'enseignement, et aux acteurs qui participent à cette formation professionnelle. Pour objectiver l'évolution de mes pratiques, je vais m'appuyer sur les différentes séquences de cours réalisées dans l'année. Mais pour apporter des éléments de justification et d'explication de ce que j'ai fait, je ne peux me fonder d'abord que sur la manière dont j'ai interprété et retenu les conseils, injonctions, prescriptions, proscriptions, etc., et ensuite sur la façon dont

j'analyse ces changements. Bien souvent je pense que je ne conscientisais pas réellement tout ce que je mettais en place. J'ai pu modifier des manières de faire suite à un constat d'échec, mais reconstituer la démarche quelques mois après peut revenir à reconstruire une démarche qui n'a pas été la mienne à ce moment là. Cette méthode manque évidemment de rigueur, mais je vais essayer de la mettre en œuvre le plus honnêtement possible.

L'objet de cette étude revient à mettre en valeur les diverses influences qui me forment en tant qu'enseignant : l'ESPE, en tant qu'institution mais également en tant qu'elle est personnifiée par les formateurs qui l'incarnent, le tuteur, le lycée, dans toutes ses dimensions, mon parcours personnel, mes pairs étudiants-stagiaires.

Il semble que l'objectif explicite et manifeste de cette formation est de faire des étudiants ayant obtenu le Capes, les fonctionnaires stagiaires, des professeurs à part entière. Si la profession d'enseignant est fondée sur des compétences reconnues, validées par le concours d'admission, elle ne peut se réduire à une maîtrise de compétences validées par celui-ci, comme nous l'avons vu à propos de la nouvelle professionnalité. Nous l'avons dit, un professeur ne peut plus se contenter d'être uniquement un spécialiste de sa discipline. C'est la mission de l'ESPE de lui transmettre ces compétences, en alternance avec le collègue référent, ainsi que les autres collègues, qui l'accompagnent au lycée. Mais il semble également que l'ESPE ait un objectif plus latent qui est celui de former le corps enseignant au sens de collectif. C'est ce que P. Guibert, G. Lazuech et F. Rimbart, en faisant référence à M. Halbwachs, nomment le processus de professionnalisation. Ce processus consistant en « la transmission d'un héritage de savoirs et de pratiques mais également la transmission d'une « mémoire collective », qui dépasse la simple dimension « technique du métier.⁸ » Selon eux, ce processus peut être vu comme une « politique volontariste » de construction d'une professionnalité enseignante. Cette professionnalité devant être « envisagée comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être professionnels⁹ ». Ce processus de professionnalisation renvoie donc également à un « processus individuel d'incorporation des différentes dimensions de [la] professionnalité¹⁰ » : c'est-à-dire à un processus de « socialisation professionnel ».

⁸ P. Guibert, G. Lazuech et F. Rimbart, Enseignants débutants, « Faire ses classes », *op. cit.*, p. 23.

⁹ Ibid. p.24.

¹⁰ Ibid. p.23.

Je tiens à mettre en garde sur ma faible connaissance des sciences de l'éducation. Je ne connais que très peu leur histoire, je ne maîtrise pas non plus leur vocabulaire. Je me bornerais donc ici à définir les termes qui me semblent être les plus importants au regard de mon sujet et je n'utiliserai que peu la langue en vigueur dans ces disciplines dans le corps de l'écrit. Mon développement va s'intéresser essentiellement aux questions de didactiques : comment est ce que je procède pour élaborer un cours ? La didactique renvoie à la question du savoir, au rapport aux savoirs. Une définition simple la caractérise comme « la science des conditions de diffusion des connaissances et des savoirs¹¹ ». Cette diffusion résulte de la succession d'une série d'étapes. Ce que l'on peut nommer les transpositions didactiques. La première étant le passage du savoir savant aux savoirs à enseigner : c'est le programme officiel. La deuxième étape est du ressort de l'enseignant qui détermine, à partir du programme, la mise en texte des savoirs à enseigner pour les rendre accessibles aux élèves. C'est à ces étapes d'organisation du programme, c'est-à-dire du découpage en séquences (chapitres), en objectifs et en séances de cours que nous allons plus précisément nous intéresser. Les questions pédagogiques, la relation interactive de l'enseignant avec les élèves, la manière de faire passer les connaissances à enseigner, les relations à l'intérieur de la classe, ne seront abordées qu'à la marge.

La première idée de problématique consistait à questionner la construction de ma professionnalité enseignante en dépit du ressenti de tensions entre les deux espaces de formation que sont l'ESPE et le lycée. Ce ressenti provenait en réalité surtout de la difficulté à bien comprendre les enjeux du programme de seconde. Mais au moment de commencer à rédiger cet écrit elle ne me paraissait plus aussi claire. Sans doute avais-je déjà évolué et ne ressentais-je plus ces contradictions avec la même force. Aussi, la question importante n'était-elle peut-être plus celle des contradictions ressenties entre théorie et pratique, mais entre deux temporalités : comment, en tant que stagiaire sans expérience, articuler la nécessaire formation de long terme dispensée à l'ESPE et les besoins de court terme pour faire cours au lycée. Cela revient à se demander comment ai-je interprété les injonctions institutionnelles, celles du ministère, celles de la formation à l'ESPE ainsi que celles,

¹¹ G. Brusseau, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 1998, cité par A. Marchive in A. Van Zanten et P. Rayou, *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, PUF, 2011.

plus diffuses, émanant du lycée pour les traduire dans mes constructions de cours ? Aussi, dans quelle mesure ma pratique peut-elle révéler des évolutions de mise en œuvre de ces préceptes théoriques, et le cas échéant comment pourrais-je l'expliquer ?

Pour ce faire nous allons considérer une élaboration de séquence de cours se décomposant en trois étapes principales. Le but principal de tout enseignant, de sciences économiques et sociales pour ma part, me semble être la conduite d'une séquence longue d'apprentissage, conduisant les élèves à une meilleure intelligence du monde contemporain. Cet objectif très général, pour être approché, doit lui-même se découper en une multitude de d'objectifs intermédiaires (I). Pour y parvenir, l'enseignant se doit de respecter un programme officiel délimitant le domaine des connaissances et compétences à transmettre et à faire acquérir. Il dispose d'une certaine marge de manœuvre, pour ne pas dire autonomie, pour organiser ce programme : c'est sa liberté pédagogique. Dans la poursuite de cet objectif, l'enseignant met en place un certain nombre de dispositifs d'apprentissages, qui correspondent à la question : quelles activités proposer aux élèves pour appréhender les connaissances dont ils ont besoin pour progresser dans la discipline (II). Enfin, un enseignant doit disposer d'outils pour mesurer cette progression, la pertinence des dispositifs sélectionnés et l'acquisition des compétences exigées : l'évaluation doit permettre de vérifier que les objectifs ont été atteints (III).

I. De la nécessité de fixer des objectifs clairs pour donner du sens aux apprentissages

Cette première partie vise à étudier la première étape de construction d'un cours : la définition des objectifs à atteindre (A). Je vais me demander comment la prise de conscience de l'importance des objectifs a modifié ma façon de les réfléchir, de les déterminer et de les expliciter. Dans un premier temps, je les notifiais explicitement sur les fiches élèves, mais je n'étais pas très au clair sur ce que je voulais atteindre (B). Dans un second temps, il me semble que je les réfléchissais davantage, mais paradoxalement je les explicitais de moins en moins sur les fiches élèves (C).

A. Objectifs de l'enseignement d'exploration

Les objectifs de tout enseignement peuvent se diviser en deux grandes catégories. Les premiers, les plus généraux, relèvent de l'Enseignement d'exploration à proprement parler, les seconds, les objectifs d'apprentissage, sont ceux qui permettent de les atteindre.

Les objectifs généraux

Les objectifs généraux définissent la direction à emprunter, ils sont spécifiques à un domaine ou une discipline et à une classe, ici la maîtrise des connaissances de base en SES exigées par le programme de seconde.

La réforme concernant les SES, entrée en vigueur à la rentrée 2010 en seconde, a modifié en profondeur l'enseignement de la discipline. L'horaire a été fortement réduit, passant de 2h30 à 1h30 par semaine, et d'option, préparant au cycle terminal, il est devenu un enseignement d'exploration non déterminant et possiblement non noté. Le programme s'en est également trouvé modifié et les objectifs qu'il poursuit en conséquence. Le programme, comme ceux du cycle terminal, est découpé en notions. Néanmoins, en seconde ces notions sont à

découvrir, et non plus à maîtriser par les élèves. Pour finir, il est divisé en cinq thèmes, eux-mêmes subdivisés en deux questions : cinq questions obligatoires sont à traiter dans l'année, ainsi qu'au moins trois questions facultatives. Sur une année de 35 semaines, cela signifie qu'il faut en moyenne consacrer quatre semaines par chapitre, évaluation comprise¹².

La motivation principale de la réforme est de faire en sorte que chaque lycéen ait suivi au cours de sa scolarité un enseignement d'économie. C'est pourquoi les élèves doivent choisir dans un premier temps entre les SES et les Principes Fondamentaux de l'Economie et de la Gestion (PFEG). Les enseignements d'exploration doivent participer d'une orientation progressive des élèves. Ces enseignements ont pour objectif de leur permettre de « découvrir des champs disciplinaires de connaissances et les méthodes qui y sont associées ; de les informer sur les cursus possibles dans la poursuite de leurs études (cycle terminal et enseignement supérieur) ; et par conséquent d'identifier les activités professionnelles auxquelles ces cursus peuvent conduire¹³ ».

Concernant spécifiquement les SES, l'objectif général est d'abord de donner à tous les élèves des éléments d'une culture économique et sociologique. Pour ce faire les élèves doivent acquérir des notions et des raisonnements essentiels en économie et en sociologie¹⁴. Intervient un premier problème d'interprétation : doit-on attendre des élèves qu'ils maîtrisent les notions, ou bien qu'ils comprennent des concepts, des mécanismes et par un raisonnement approprié découvrent les notions ?

Les questions du programme doivent être traitées en deux temps : un temps de sensibilisation qui doit faire émerger des questionnements, la problématique du chapitre, auquel succède un temps d'analyse dans lequel « il s'agira de montrer comment l'économiste ou le sociologue apporte des réponses (les notions à découvrir), des outils et des modes de raisonnement à la question posée. La notion ne doit pas être première mais plutôt dérivée du raisonnement mis en œuvre. C'est en ce sens que les notions sont « à découvrir ». Il s'agit de montrer leur intérêt avec un degré de maîtrise différent de ce qui était attendu dans le programme

¹² Voir ma programmation annuelle en annexe.

¹³ M. Bolinger et C. Feytout, IA-IPR de SES, Note de présentation de l'Enseignement d'exploration de SES en classe de seconde, Vade-mecum Enseignement Exploration Sciences Economiques et Sociales RS 2010.

¹⁴ *Ibid.*

précédent¹⁵. » La question qui se pose alors est de savoir comment organiser, hiérarchiser et détailler ces objectifs généraux en des objectifs d'apprentissages intermédiaires cohérents.

Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs intermédiaires représentent la mise en œuvre, par étapes successives, des objectifs généraux. Les objectifs d'apprentissage définissent une connaissance ou un comportement de manière précise, par exemple : « savoir définir et illustrer une notion ». Alors que les objectifs généraux donnent un horizon, un objectif d'apprentissage doit être opérationnel, utilisable, c'est-à-dire communicable en termes clairs et précis et décrire une opération que l'élève doit être capable d'effectuer.

Pour pouvoir être atteints, les objectifs généraux doivent être mis en œuvre par des sous-objectifs : ces sont les objectifs d'apprentissage. Le cœur du métier enseignant est de permettre aux élèves d'apprendre des savoirs et des savoir-faire. Pour cela, il doit, en partant du programme, se poser un certain nombre de questions pour bien identifier ce que doivent acquérir les élèves. Un objectif s'entend alors comme un but visé par une action. Il s'agit, selon la définition qu'en donne Daniel Hameline, (qui souhaite « rendre les praticiens de l'éducation théoriciens de leur pratique¹⁶ »), d'un « énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité ou de compétences les résultats escomptés ». L'énoncé d'objectifs d'apprentissage doit permettre de « chasser l'équivoque » de la relation d'apprentissage. Et par conséquence permettre une évaluation appropriée des élèves.

Il distingue donc deux grandes catégories d'objectifs d'apprentissage. Les premiers renvoient aux connaissances, aux savoirs, que l'on peut nommer des « connaissances déclaratives¹⁷ ». Les secondes, « les connaissances procédurales¹⁸ », sont assimilables aux savoir-faire. Ces deux types de connaissances sont en partie prescrites par le programme, qui ne les délimite néanmoins pas toutes. Cette typologie peut encore être précisée du point de vue des

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ C. Delorme, « Hameline (Daniel). - Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue », Revue française de pédagogie, volume 50, 1980. pp. 65-68.

¹⁷ M. Devalay, « De l'apprentissage à l'enseignement », ESF Editeur, Paris, 1992.

¹⁸ *Ibid.*

connaissances procédurales. Ces savoir-faire peuvent être transversaux aux disciplines enseignées ou être propres à l'une d'entre elle, relatives à un concept ou à une notion.

Dans un premier temps, les difficultés à appréhender les objectifs de l'Enseignement d'exploration ne m'ont pas permis de savoir exactement quels objectifs que je devais fixer à mes séquences de cours. Je considérais davantage l'explicitation de ces objectifs comme étant purement formelle : en explicitant les indications complémentaires il me semblait que je respectais les exigences. Je ne me questionnais pas suffisamment sur leur définition pour donner un sens à l'apprentissage.

B. Des tâtonnements dans la définition des objectifs

L'étude des premières séquences réalisées cette année va me permettre de mettre en valeur des hésitations quant à la manière d'organiser mon enseignement du fait de questionnements trop imprécis concernant les objectifs à poursuivre.

Séquence 1 (septembre 2015)

Lors de la préparation de mes premiers cours, j'étais essentiellement concentré sur la transformation didactique : comment dois-je faire pour concilier l'ensemble des contraintes qui s'imposent à moi ? Quelle démarche didactique mettre en œuvre pour tout à la fois respecter le programme, permettre aux élèves de se l'approprier tout en respectant un temps qui imposé ?

A ce moment de l'année, j'ai bien en tête les conseils de l'Inspecteur Académique – Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR), quant à la méthode de construction d'une séquence d'enseignement, qui « vise à atteindre un objectif final et représente un ensemble de séances ». Une séance correspond à un objectif intermédiaire et doit avoir « un début et une fin ». Je me suis attaché à respecter ces conseils pour ma première séquence : « Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? ». Cette séquence est prévue en quatre séances. La première séance, la

sensibilisation, dure environ 45 min et les trois autres 1h30. Voici l'objectif général apparaissant sur la première fiche élève du chapitre :

Séquence 1 – Comment devenons-nous des acteurs sociaux ?

Objectif : *Montrer que la vie en société est le fruit d'un travail de socialisation. La famille et l'école jouent chacune un rôle spécifique dans ce processus. On montrera ensuite le caractère différencié de ce processus en fonction du genre et du milieu social.*

Notions à découvrir :

- Socialisation
- Normes
- Valeurs

Cet objectif, qui est en réalité une addition d'objectifs intermédiaires, reprend en les modifiant légèrement, les indications complémentaires¹⁹. Il apparaît que ces objectifs sont davantage ma feuille de route que des compétences que doivent acquérir les élèves. C'est en quelque sorte une annonce de plan, chacune des séances reprenant une partie de cet objectif. On peut voir que j'ajoute une étape par rapport au programme. Il me semblait nécessaire, avant de parler des acteurs (socialisateurs et socialisés) d'aborder le processus en tant que tel. Les notions à découvrir étant Socialisation, Normes, Valeurs, j'ai souhaité procéder à une phase de définition de ces termes lors de la première séance d'analyse, avant de rentrer dans l'étude de ses agents et du caractère différencié du processus.

Les objectifs intermédiaires sont ensuite plus conformes à des connaissances et compétences que les élèves doivent être en mesure de maîtriser. On notera également que je ne fais pas apparaître de plan lors de cette première séquence, mais que mon découpage se fait uniquement entre les séances. Cela pour pouvoir répondre à l'exigence d'un objectif clair par séance, qui comprendrait un début et une fin.

Séance 1 – *Activité de sensibilisation: Distinguer l'inné de l'acquis, le cas des enfants sauvages.*

Séance 2 – *Qu'est-ce que la socialisation ?*

Objectif : *Montrer que la socialisation est un processus.*

¹⁹ Les indications complémentaires du programme de seconde étant : « On montrera que la famille et l'école jouent chacune un rôle spécifique dans le processus de socialisation des jeunes. On prendra en compte le caractère différencié de ce processus en fonction du genre et du milieu social ».

Séance 3 – Les instances de socialisation

Objectif : Montrer que la famille et l'école jouent chacune un rôle spécifique dans le processus de socialisation des jeunes.

Séance 4 – La socialisation n'est pas identique pour tous

Objectif : Montrer que le processus de socialisation peut-être différent selon les individus en fonction du genre et du milieu social.

Sur cette séquence je me suis surtout concentré sur la transposition du programme, davantage que sur la pertinence et la formulation des objectifs poursuivis. Je ne savais pas exactement comment interpréter le programme et en conséquence comment borner l'étude de la socialisation. Je pensais qu'il était nécessaire de procéder à une définition théorique des termes avant d'en étudier les modalités pratiques. Lors de la présentation de ma séquence à l'ESPE, les remarques qui m'ont été formulées concernaient à la fois mon vocabulaire, « trop complexe pour des secondes ce qui pouvait avoir pour conséquence d'en bloquer certains avant même de commencer la séance » (le terme de « processus de socialisation ») et une démarche par trop descendante, pas assez inductive, ni assez située. Ma position était alors qu'il n'était pas possible « d'inventer ces notions », que selon moi le travail devait être de se les approprier dans un premier temps pour pouvoir ensuite comprendre les mécanismes à l'œuvre lors de la socialisation primaire. Il me semble qu'ici ma démarche était trop empreinte d'habitudes d'étudiant, et d'un rapport au savoir savant prédominant par rapport à la logique savoir scolaire.

Il en ressort qu'en début d'année il me semblait prioritaire de me concentrer sur la transformation didactique du programme vers les savoirs enseignés. Je me posais peu la question précise des objectifs.

Concernant les savoirs procéduraux, je n'en explicite aucun pour cette séquence. Néanmoins j'introduis, lors de la dernière séance, une lecture de données statistiques à partir d'un tableau, mais je crois que je centre mon attention sur ce que ces données nous permettent de dire plutôt que sur la lecture du tableau proprement dite. Je n'ai pas le souvenir que cette lecture ait posé de grandes difficultés, mais je ne le peux l'affirmer. Un collègue stagiaire, ayant commencé sa progression par le même chapitre, avait clairement fixé comme objectif à ses classes la formalisation de

l'identification des sources. J'en ai retenu l'idée pour le faire dans mes séquences suivantes.

Séquence 2 (octobre - novembre 2015)

C'est à partir de la deuxième séquence que j'introduis un plan de cours explicite. Celui-ci vient se superposer, non sans problèmes, au découpage par séances.

Séquence 2 – Qui produit des richesses ?

Objectifs de la séquence : *Comprendre que les entreprises se distinguent selon leur taille, la nature de leur production ainsi que leur mode d'organisation. Préciser en quoi le rôle économique spécifique des entreprises les distingue d'autres organisations productives (administrations, associations).*

Notions à découvrir : *Entreprise, production marchande et non marchande, valeur ajoutée.*

Séance 1 : Qui produit quelle production ?

Objectifs : *Pouvoir identifier les caractéristiques des différents types de production. Comprendre que les entreprises sont diverses et qu'elles ne sont pas les seules organisations productives.*

- I. Qui produit quoi ?
- A. Les différents types de production

Séance 2 – Qui sont les organisations productives ?

Objectif : *Montrer la diversité des entreprises avant de les distinguer des autres organisations productives que sont les administrations et les associations.*

- B. Les organisations productives

Séance 3 – Qu'est-ce que la valeur ajoutée ?

Objectif : *Comprendre que la production d'une entreprise est une production de richesse, puis savoir calculer cette richesse créée par une entreprise.*

- II. La production : une création de richesse
 - A. La valeur ajoutée
 - B. Prolongement sur la notion de valeur ajoutée

Cette façon de procéder résulte d'un mélange entre la volonté de circonscrire un objectif par séance, et l'habitude ancienne de découper une démonstration par un plan. Il en résulte une organisation absurde. Les séances ne tenaient plus en 1h30 et devenait purement un découpage formel.

La volonté de réaliser un plan explicite pour organiser le chapitre provenait essentiellement des insatisfactions ressenties à l'issue de la première séquence : si la méthode employée m'a permis de respecter le temps prévu par ma progression (4 séances), la rigidité de l'organisation ne m'a pas permis de m'assurer que les développements étaient suffisamment compris pour pouvoir avancer. Je ne me suis pas autorisé à développer les points que je pensais devoir l'être par souci de terminer la séance dans les temps. L'important pour moi était que la séance soit aboutie dans le temps du cours.

L'objectif général de cette séquence 2 est encore un mélange entre des connaissances que les élèves doivent pouvoir maîtriser en fin de chapitre, et une feuille de route me permettant de dérouler la séquence. Je suis encore centré sur l'organisation du cours essentiellement à partir du programme, sans passer par la médiation d'objectifs clairs. Néanmoins ces derniers commencent à apparaître plus clairement pour moi grâce à la construction d'un plan, plus ou moins clair.

Je ne les explicite pas, mais je visais deux objectifs de savoir-faire dans cette séquence : la lecture de données chiffrées, et de leurs unités, à partir d'un tableau ; le calcul de la valeur ajoutée.

Ce qui peut peut-être expliquer ces tâtonnements est à la fois la difficulté de me défaire de mon rapport aux savoirs savants pour bien comprendre la logique du programme et la tentative de m'approprier les conseils donnés par notre IA-IPR. Je n'ai sans doute pas réussi à allier les deux de façon pertinente, et il en est résulté une grande incertitude quant au sens de ce que je faisais. Dans ma volonté de construire des séances ayant leur logique propre j'ai perdu de vue la logique du chapitre. Néanmoins, cette façon de procéder m'a permis de respecter le nombre d'heures prévues dans ma progression à consacrer à ce chapitre, qui est le seul pour lequel je me suis tenu à ce que j'avais prévu.

Les changements constatés dans la séquence deux, sont des tentatives de réponses aux contraintes ressenties par un découpage strict en séances, qui ne me laissait que peu de marges de manœuvre. Leur principal effet a été de compliquer davantage la structuration du chapitre et d'en rendre la logique plus obscure pour les

élèves. C'est pourquoi dès la troisième séquence j'opte pour un plan unique tout en gardant une série d'objectifs intermédiaires comme objectif de la séquence. Je m'attache à y simplifier ma présentation, et à davantage définir des objectifs à partir du programme, puis mon plan à partir des objectifs.

C. Une clarification des objectifs malgré une moindre explicitation

Au regard de la grande confusion de la superposition du plan sur les séances et leurs objectifs j'opte définitivement pour un plan de cours uniquement. Comme je le précisais dans la partie précédente, l'avantage a été de me permettre d'englober d'une meilleure manière la logique de mes chapitres. De plus, étant moins contraint par la nécessité de terminer ma séance en 1h30, j'avais davantage de latitude pour prendre le temps d'étudier convenablement l'ensemble des documents proposés. En contrepartie, je n'ai plus réussi à tenir les délais prévus par ma progression, et j'ai perdu beaucoup de temps en arrêtant une séance alors que la partie du plan n'était pas terminée. Au début du cours suivant, il m'était nécessaire de reprendre le début de l'activité inachevée ce qui me faisait perdre en efficacité, en plus du temps perdu.

Séquence 3 (novembre – décembre 2015)

J'abandonne progressivement la question des séances (je précise uniquement la séance 1 à la suite du titre I/) et par conséquent je ne précise plus non plus d'objectifs intermédiaires. Cela ne signifie pas que je n'en fixe pas à mes cours, mais je crois qu'ils apparaissent dans le déroulement du plan, par les successions de mes activités et ils sont explicités lors des synthèses.

Séquence 3 – Comment produire et combien produire ?

On montrera comment l'entreprise est amenée à combiner efficacement les facteurs de production en tenant compte de leurs coûts et de leur caractère plus ou moins substituables. On soulignera que cette combinaison peut évoluer au cours du temps, sous l'influence de différents facteurs. On mettra en évidence l'accroissement de la productivité dans le long terme (notamment sous l'action du progrès technique) et ses différents effets.

Notions à découvrir : Facteurs de production, coûts, productivité, progrès technique

Pré-requis : Entreprise, production

Plan :

I. Comment produire ?

- A. Les facteurs de production
- B. Les combinaisons productives

II. L'efficacité productive

- A. Comment mesurer l'efficacité de la production ?
- B. D'où proviennent les gains de productivité ?
- C. Les effets des gains de productivité

Lors de cette séquence 3, l'objectif principal en terme de savoir faire est de les initier à la construction d'un schéma, puis en retour de rédiger un paragraphe à partir d'un schéma. Nous retrouvons dans les titres de ce plan des formulations interrogatives, manière de problématiser les développements intermédiaires, chaque réponse permettant de passer au point suivant. Cette séquence a été faite en une séance de plus que la prévision initiale.

Séquence 4 (janvier – février 2016)

Lors de la quatrième séquence je ne mentionne pas d'objectif général sur la fiche élève de la quatrième séquence, « Comment les revenus et les prix influencent-ils les choix des consommateurs ? », seuls les notions importantes du chapitre sont précisées aux élèves. La raison est essentiellement d'ordre pratique : ne voulant pas donner d'indications aux élèves quant à la réponse à la problématique du chapitre avant de s'être posé les questions adéquates, je n'ai pas souhaité reprendre les indications complémentaires. J'aurais sans doute pu formuler cet objectif d'une autre façon, mais cela aurait été redondant avec le titre du chapitre.

Séquence 4 – Comment les revenus et les prix influencent-ils les choix des consommateurs?

Notions à découvrir : Revenu disponible, consommation, épargne, pouvoir d'achat

Plan :

I. Comment passe-t-on du revenu primaire au revenu disponible ?

- A. De la production aux revenus primaires*
- B. Redistribution et revenu disponible*

II. Consommer ou épargner : des actes économiques

- A. Le revenu se partage entre consommation et épargne*
- B. Consommation et pouvoir d'achat*

III. Les variations du pouvoir d'achat et de la consommation

- A. Evolution du pouvoir d'achat et de la structure de consommation*
- B. Comment la consommation réagit-elle aux variations du revenu et des prix*

Il semble que le programme ne demande pas de passer explicitement par les revenus primaires pour étudier l'utilisation du revenu disponible. J'ai fait ce choix d'abord parce que je pensais important d'initier les élèves à la question de la redistribution, ensuite par volonté de donner une cohérence d'ensemble aux séquences. Il me semblait intéressant de faire le lien entre la question de la valeur ajoutée vue au chapitre deux et la question de la distribution des revenus. Néanmoins, c'est ce chapitre qui a duré le plus longtemps, presque deux fois plus de séances que prévues. Nous avons passé beaucoup de temps sur la première partie du plan du fait de l'apprentissage du calcul du taux de variation. Nous l'avons utilisé pour mettre en valeur les effets de la redistribution des revenus. Dans la suite du chapitre, mon objectif principal a été de remobiliser ce savoir-faire pour m'assurer qu'il était compris. Savoir-faire que nous avons remobilisé pour étudier la question du pouvoir d'achat et celle de l'élasticité.

Séquence 5 (mars – avril 2016)

Pour cette séquence 5 j'explicité un objectif général qui n'est pas une reprise des indications complémentaires, et qui est à mi-chemin entre la feuille de route pour moi, et un objectif de connaissance pour les élèves. L'utilisation du verbe découvrir est utilisé pour montrer que je n'exige pas d'eux une maîtrise substantielle des

notions de la séquence. Je souhaite que l'on découvre ensemble que l'analyse économique n'est pas la seule pertinente pour analyser les choix de consommation.

Séquence 5 – La consommation, un marqueur social ?

Objectif : découvrir que les comportements de consommation sont influencés par des déterminants sociaux.

Notions : consommation ostentatoire, effet de distinction, effet d'imitation

- I. La consommation est socialement différenciée
 - a. Des choix de consommation déterminés par des critères sociologiques
 - b. Consommer c'est aussi afficher un statut social

- II. La consommation, des comportements sous influences ?
 - a. La mode exerce-t-elle une contrainte sur la consommation ?
 - b. La publicité conditionne-t-elle la consommation ?

Ce chapitre m'a également permis de les initier à l'analyse d'image par l'intermédiaire de la publicité. Nous l'avons fait lors de la sensibilisation puis lors de la dernière séance du chapitre. Les objectifs intermédiaires étaient surtout explicités dans les titres des différentes activités à l'intérieur de chaque partie.

Le travail de délimitation des objectifs était dans un premier assez inconscient, se limitant à voir ce que le programme nous commandait de traiter et à en organiser la progression. La difficulté résidait surtout dans le fait de savoir comment le formuler, quels verbes employer pour en respecter l'esprit. Celui de Découvrir ne me semblait pas approprié, ne voyant pas comment une découverte pouvait être un objectif. Ceux dans le sens de Savoir, Connaître, Maitriser me semblait aller au-delà de la commande. C'est pourquoi j'ai repris ceux des indications complémentaires : montrer, souligner, constater, s'interroger, etc. Mon souci était donc la compréhension et le respect de la lettre et de l'esprit du programme, autant que possible.

Puis progressivement, sous l'influence de ma tutrice, qui me demandait à chaque fois que je lui présentais un plan ou une activité ; « que veux tu montrer ? », « quel objectif veux tu atteindre ? », je me suis attaché à les clarifier et les préciser. Lors des séances de formation à l'ESPE, l'accent était surtout mis sur les limites à ne pas dépasser. Les mises en garde concernaient surtout ce que le programme nous permet de voir et de ne pas voir. Cet angle d'attaque ne m'a pas permis de bien appréhender la construction d'un cours en terme d'objectifs, mais m'a renforcé sur l'opposition savoirs savants/savoirs scolaires. S'il est vrai que de se limiter au programme peut libérer du temps, il me semble que d'aborder des notions, tels que le partage de la valeur ajoutée et la constitution des revenus primaires, peuvent permettre aux élèves une meilleure compréhension des mécanismes économiques en leur faisant faire des liens entre les notions du programme.

Paradoxalement, alors que je notifiais de moins en moins d'objectifs sur les fiches élèves, il me semble que j'étais de plus en plus au clair sur ce que j'attendais d'eux. Cette clarté se manifestait essentiellement à l'oral. En effet, je commence chaque séance par un rappel, une remobilisation des étapes antérieures. Pour ce faire, je leur demande, à chacune de leur réponse, de situer les concepts et notions abordés dans le plan du chapitre et donc d'établir une cohérence avec la problématique. Ce travail est donc une explicitation des objectifs que l'on se fixe ensemble. Ils ne peuvent comprendre la logique du chapitre qu'ils doivent restituer en début d'heure sans comprendre comment chaque partie s'emboîte dans l'ensemble. A ce moment de remobilisation, les questions que je leur pose le plus souvent sont « pourquoi avons-nous vu ceci ? », « qu'est-ce que l'étude de ce document nous a permis de voir ? ». En effet, ce dont ils se souviennent surtout sont les documents étudiés, pas l'objectif recherché par l'étude du document. Pourtant, les documents ont toujours un titre, titre pouvant en quelque sorte renvoyer à l'objectif visé. Néanmoins, et par tout petits pas, il me semble qu'ils intériorisent, pour ceux qui essaient de faire cette synthèse de début de séance, cet aspect du but visé. Désormais, j'essaye également, en parallèle de l'étude de document, de « révéler » la démarche : « voyez-vous pourquoi nous étudions ce document ? ».

Enfin, dans ma volonté de donner un sens à ce programme de seconde, autre que celui d'une préparation au cycle terminal, j'oriente de plus en plus mes objectifs vers des savoirs procéduraux. Le principal problème que m'a posé le statut de l'enseignement d'exploration était celui de sa logique. Il s'agissait pour moi de

préparer les élèves à la classe de première, tout en me donnant les moyens de les évaluer dans cet objectif d'orientation.

Au fur et à mesure de ma compréhension de ce programme comme découverte des SES, je me suis attaché à ne plus exiger une connaissance précise des notions, mais une compréhension de la logique du plan, des mécanismes dans lesquels les notions prennent place, ainsi qu'une maîtrise des savoir-faire. Je ne fixe jamais d'objectif écrit quant à la maîtrise de ces objectifs, mais je m'astreins, lors de la construction de la séquence, à y mobiliser au moins un des savoir-faire applicables à des données quantitatives exigés par le programme. Sur le peu de temps dont nous disposons pour traiter le programme, j'ai le sentiment que cela crée une confusion chez les élèves, pour qui la maîtrise du savoir-faire devient une fin en soi, et non pas un outil au service de la compréhension d'un mécanisme. Néanmoins, il me semble que si l'on doit exiger des connaissances précises de nos élèves à la fin de la seconde, elles doivent concerner ces savoirs procéduraux. Cela pour plusieurs raisons. D'abord, ces savoir-faire sont souvent transversaux et peuvent donc intéresser les élèves les moins concernés par notre discipline. Dans le même esprit, ces savoirs leur serviront quelque soit leur choix d'orientation. Enfin, leur maîtrise est sans doute la meilleure préparation à la première pour les élèves faisant le choix de la série ES. Les programmes du cycle terminal reprenant à peu près toutes les notions du programme de seconde, il n'est pas problématique qu'ils ne les maîtrisent pas. En revanche, savoir argumenter, lire des données et calculer des taux de répartition ou d'évolution peut leur permettre d'être à l'aise plus rapidement en classe de première. Sur ces savoirs je rajouterai également les facultés de questionner et de lire. De mon côté, privilégier les savoirs procéduraux aux savoirs déclaratifs me permet de donner du sens et une certaine importance à mon enseignement.

Il ressort de cette étude partielle et succincte que ce sont d'abord mes interrogations quant au statut de l'enseignement d'exploration qui m'ont empêché de fixer des objectifs clairs à mes séquences. Puis, progressivement et notamment au travers d'échanges avec ma tutrice concernant le sens de mes activités j'ai pris conscience de la nécessité d'être précis sur ce que je devais attendre et donc sur mes objectifs. En retour, j'ai réussi à mieux m'appropriier l'esprit du programme. Cela me permet de me poser les bonnes questions dans l'ordre, mais aussi de mettre en œuvre une pédagogie plus explicite pour les élèves. Qu'ils sachent où je les

emmène, pourquoi et comment. Pour gagner encore sur cette question de l'explicite, peut-être dois-je être plus clair et plus précis sur leur fiche de cours quant aux objectifs poursuivis et ne pas me contenter des les énoncer à l'oral au fil des activités.

En effet, si une séquence de cours permet de mettre en œuvre les objectifs prescrits par le programme, l'action qui permet de mettre en œuvre les objectifs est la mise en place d'activités. Après s'être demandé quels étaient les objectifs d'apprentissage, il convient de s'interroger sur la manière de les poursuivre, et donc savoir quelles activités proposer aux élèves (II).

II. La mise en œuvre des objectifs pédagogiques

En entrant dans le métier, un enseignant s'inscrit dans la continuité d'une Histoire et doit faire avec le poids d'un héritage institutionnel. Celui de l'Ecole bien sûr, mais également celui plus particulier propre à sa discipline. La centralité du travail sur document ainsi que la rupture avec le cours magistral ont fait des SES une matière aux méthodes spécifiques (A). Dans ma volonté de m'y conformer, j'ai dans un premier temps eu des difficultés dans l'utilisation des documents (B) avant de modifier mon rapport aux supports permettant de mettre en œuvre les objectifs pédagogiques (C).

A. Les SES : une matière aux méthodes spécifiques

Le dernier paragraphe du préambule du programme de seconde fait référence à la « liberté pédagogique » dont disposent les professeurs pour adapter « leurs méthodes de travail à leur élèves », sous réserve de respecter les objectifs fixés. Néanmoins ils doivent s'efforcer de « mettre les élèves en situation d'activité intellectuelle et [veiller] à diversifier leurs dispositifs pédagogiques en développant notamment la recherche documentaire, l'utilisation de l'outil informatique et de l'internet. L'élève sera ainsi placé dans une posture de recherche qui doit le conduire à se poser des questions précises, à formuler des hypothèses explicatives et à les confronter aux données empiriques. »

Ce que je retiens d'abord de cette partie du préambule est la nécessité de mettre les élèves en activité et de valoriser leur autonomie. Ensuite, se pose la question de savoir quels dispositifs sont les plus appropriés pour cela.

Le travail sur document est caractéristique de l'enseignement des SES depuis leur création en 1967. Les instructions officielles de 1967 précisent²⁰ : « la méthode la plus utile paraît être la constitution et le commentaire de dossiers progressivement enrichis et discutés, puis résumés pour en tirer des conclusions générales. » Cette

²⁰ M. Galy, E. Le Nader, P. Combemale (Dir.), « Les sciences économiques et sociales », Les grands repères, La découverte, Paris, 2015.

méthode répond à la nécessité de donner une place importante à l'observation, elle est un moyen « d'accéder à la réalité et de l'observer, soit sous forme chiffrée, soit par l'intermédiaire d'un « observateur privilégié » [analyse de texte]²¹ ».

L'utilisation du document permet également à l'enseignant de présenter des points de vue divergents sans engager directement sa propre subjectivité vis-à-vis des élèves. « Il peut plus aisément prétendre à une sorte de neutralité axiologique, en substituant les idées de penseurs reconnus à un cours qu'il aurait personnellement rédigé²² ». Cette mise en retrait du professeur correspond également à la pédagogie mise en avant par les initiateurs de la création de la discipline à laquelle les premiers enseignants du corps ont adhéré. Marcel Roncayolo, chargé du suivi de la constitution des premiers programmes, organise à la fin des années 1960 des stages pédagogiques à Sèvres qui ont impulsé un renouveau pédagogique et formalisé des méthodes qui vont faire l'identité de l'enseignement des SES. Stéphane Beaud et Thomas Piketty, dans leur préface à l'ouvrage collectif Les sciences économiques et sociales, citent Henri Lanta (agrégé de STE, devenu ensuite professeur de SES, puis inspecteur général de la discipline) présent à ces stages, à propos de la perte d'attention des élèves subissant un cours magistral : « [...] Ce dont nous étions tous convaincus dans les années 1970, c'est que les élèves doivent parler et, comme il n'est pas question qu'ils racontent leur vie, il faut qu'ils travaillent avant de prendre la parole. [...] La méthode inductive, on ne l'a pas vraiment choisie, elle s'est imposée parce que 'ça marche'. [...] L'intervention du professeur est alors essentielle : à l'écoute des élèves, s'étant donné le temps le repérer leurs difficultés, il est en mesure d'ajuster son discours, d'insister sur tel point mal compris, etc. »²³

Cette citation est donc révélatrice de la volonté de promouvoir une pédagogie novatrice, à la fois fondée sur une méthode inductive, qui implique une mise en activité intellectuelle des élèves, donc sur la centralité du travail sur document et, par conséquent, sur la redéfinition de la place du professeur. Celui-ci ne peut plus être seulement la source de la connaissance, mais l'intermédiaire entre celle-ci et les élèves. En leur soumettant un « support d'information susceptible d'être utilisé dans

²¹ Ibid. p. 156

²² Ibid. p. 156

²³ Ibid, préface, p. 10.

des situations d'enseignement, même s'il n'a pas été conçu à cette fin »²⁴ il doit les amener à des questionnements leur permettant de formuler des hypothèses dans un objectif de co-construction de leur savoir. Tout support peut donc être la base de travail des élèves. Cette méthode doit permettre de développer leur autonomie dans le travail, tout en leur donnant les moyens de comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Ce point renvoie au deuxième pilier fondateur de la discipline qui était que les contenus d'enseignement prenaient leur source dans des questions sociales contextualisées. Les SES devant former des citoyens avant de faire des élèves des économistes, des sociologues ou des politistes.

Dans les années 1970, ces volontés se traduisent par la formalisation de ce que l'on appelle le « cours dialogué », se présentant comme une alternative au cours magistral. A partir de l'étude des dossiers documentaires, l'enseignant et les élèves construisent le cours sur la base d'échanges de question-réponse. Cette méthode est encore aujourd'hui relativement répandue chez les professeurs de SES, malgré des doutes quant à sa capacité à mettre réellement les élèves en activité. Ce qui est principalement remis en cause concerne son efficacité cognitive faible, en particulier dans les classes les plus faibles. A la fois, le cours dialogué court le risque de faire de la participation des élèves une fin en soi, risquant de développer chez certains d'entre eux un « activisme langagier » qui signifierait que la participation en classe est le signe d'une implication dans le cours et d'une compréhension des enjeux. Du côté de l'enseignant, la participation des élèves deviendrait également l'indicateur de la réussite et de l'efficacité de son enseignement, en dépit de ce qui peut être dit. De plus, comme le souligne J. Deauvieux, cette méthode, pour être gage d'efficacité, nécessite des compétences intellectuelles élevées chez les élèves. « Par définition, cette pratique s'appuie sur des ressources dont les élèves sont inégalement dotés. [...] La première concerne l'attention : un cours dialogué ne peut fonctionner correctement qu'à partir du moment où une partie significative des élèves écoute de manière continue le cours. La seconde [...] renvoie plus directement aux ressources cognitives propres des élèves. Pour réagir, contester, demander des précisions, les élèves doivent être en mesure d'intégrer en temps réel les développements du

²⁴ Rapport de l'inspection générale de SES, 2001, cité in M. Galy, E. Le Nader, P. Combemale (Dir.), « *Les sciences économiques et sociales* », Les grands repères, La découverte, Paris, 2015, p. 155.

cours.²⁵ » Le cours dialogué est désormais perçu comme une variante du cours magistral, et par là jugé relativement inefficace.

En réponses à ces difficultés, les préambules des programmes de SES insistent sur la nécessité de développer une posture d'activité intellectuelle. Dans certaines académies (Bordeaux, Nantes, etc.) des groupes de travail se réunissent pour essayer de définir cette « situation d'activité intellectuelle ». Il en ressort qu'une écoute active, qui permet aux élèves une appropriation immédiate du savoir doit se baser sur un engagement de leur part dans l'activité. L'investissement des élèves doit susciter un développement des interactions élève(s)-élève(s) et les dispositifs mis en place sont pensés pour réduire au maximum l'existence de « passagers clandestins ». La mise en activité implique également une production des élèves en cours de séance (seuls ou en groupes), et donc une vérification/validation de l'effectivité et de la qualité du travail effectué. Les dispositifs de mise en activité sont conçus pour permettre au plus grand nombre d'élèves, quelque soit leur niveau, de s'appropriier les connaissances de la discipline.

B. Des inconvénients de la mauvaise utilisation du document

Tout d'abord, il convient de préciser que les élèves de mon établissement ne disposent pas de manuel de SES en seconde. Il n'y a qu'un jeu de manuels à dispositions des trois enseignants, que nous devons transporter de classe en classe. Je prépare donc un dossier documentaire pour chaque séquence de cours. Suivant la même progression avec les quatre classes de seconde, je traite le même dossier avec toutes les classes, sauf dans le cas où une activité n'était vraiment pas adaptée et que j'ai eu le temps de la modifier.

Il me semble que la plus grande partie du travail effectué avec ma tutrice au lycée a concerné ma conception de la place que doivent avoir les documents et le choix de ceux-ci. Elle avait alors pointé, lors de mes deux premières séquences, deux grands problèmes de mon utilisation des documents.

²⁵ J. Deauvieu, « *Enseigner dans le secondaire* », La Dispute, Paris, 2009, p.66.

Le premier était d'utiliser un support, un texte en l'occurrence, qui disait déjà tout de la notion à découvrir. Le plus illustratif était le tout premier document étudié dans l'année.

Document 1 - La socialisation, un processus d'apprentissage

(septembre 2015)

La socialisation est le processus d'acquisition des connaissances, des modèles (rôles sociaux, masculins, féminins), des symboles, des manières de faire, de penser, d'agir (obéissance, respect, partage...), des valeurs et des normes propres à la société dans laquelle un individu est appelé à vivre. Cet apprentissage débute à la naissance et se prolonge tout au long de la vie : la socialisation n'est pas un « état » mais une suite continue d'événements, de faits permettant à l'individu d'appréhender puis d'intérioriser des modèles culturels.

La socialisation permet à l'individu de s'adapter à son environnement social et à la vie en société et de maintenir un degré de cohésion sociale entre les membres de cette société. En effet, la personne socialisée « appartient » à la famille, au groupe d'amis, à l'entreprise, car son comportement va correspondre à ce qui est « normal », ce qui est considéré comme « acceptable ».

A. Talon-Hallard (Nathan, 2010)

Question 1 – Qu'est-ce que la socialisation ?

Question 2 – Quelles sont les deux fonctions essentielles de la socialisation ?

Question 3 – Pourquoi peut-on dire que la socialisation est un processus ?

Ma démarche était alors d'avoir un document riche, traitant du plus d'aspects possibles de la notion abordée. Mon objectif était de pouvoir tout aborder, ou presque, à partir du seul texte et de son analyse. Il me semblait falloir partir du savoir savant et le travailler avec eux pour qu'ils se l'approprient. L'idée était me semble-t-il de « gagner » du temps et de la précision en partant de ce savoir. Cette démarche me paraissait également plus simple pour moi. N'ayant pas encore intégré la logique propre du savoir scolaire, je ne voyais que très difficilement comment mettre en place une activité inductive leur permettant d'arriver à la notion à la fin du processus.

C'est au niveau des élèves que cette méthode est la plus problématique. Ma responsabilité étant de « donner du sens aux apprentissages », quel signification peuvent-ils trouver à réfléchir à des questions dont la réponse est déjà toute faite dans le texte ? De plus, ce type de support ne permet de travailler aucune compétence avec eux, l'objectif étant uniquement qu'ils connaissent une définition de la socialisation la plus complète possible. C'est donc contre-productif au niveau pédagogique mais également au niveau de l'esprit de l'enseignement d'exploration. Cela conduit également à ne pouvoir évaluer qu'un apprentissage et très peu une compréhension. L'évaluation de la compréhension relèverait alors d'un contrôle de l'implicite : les élèves capables, d'eux-mêmes de partir de cette notion pour

comprendre un phénomène situé serait valorisés, ceux ayant appris la notion par cœur, donc ayant fait le travail attendu, ni plus ni moins, ne seraient pas récompensés. Cette situation serait donc non plus seulement contre-productive mais injuste. C'est ce que nous verrons dans la troisième partie, mais ce que j'ai compris également par cette réflexion sur l'utilisation des documents est que ce choix implique également un choix d'évaluation, c'est-à-dire que l'utilisation d'un type de document implique presque nécessairement un type d'évaluation.

Le second problème soulevé est je crois, dans la continuité du premier : la profusion documentaire. Cela a été manifeste dans ma deuxième séquence « Qui produit des richesses ? ». J'ai alors multiplié inutilement le nombre de documents, notamment sur les organisations productives. Il s'agissait principalement de textes très courts définissant ces organisations.

Deux exemples – octobre 2015

Activité 6 : Les entreprises publiques

Une entreprise publique est une entreprise qui appartient majoritairement ou totalement à l'Etat. Comme toute entreprise, son rôle est la production de biens et de services marchands. Faire du profit est également indispensable pour assurer son développement.

Claude-Danièle Echaudemaison, Nathan 2010.

Q10. Qu'est-ce qu'une entreprise publique ?

Activité 7

L'association est la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leur activité dans un but autre que de partager des bénéfices. Elle est régie, quant à sa validité, par les principes généraux du droit applicables aux contrats et obligations.

Article 1 de la loi du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association

Q11. Présentez le document

Q12. D'après la définition ci-dessus, qu'est-ce qu'une association ?

Q13. Qu'est-ce qui distingue une association d'une entreprise ?

J'avais en tête de m'en servir, avec une question, pour caractériser ladite organisation, sans autre forme d'analyse. Il me semble que c'est une séance de ce chapitre, celle dans laquelle je présentais ces documents, qui s'est le plus mal passée cette année. Pour reprendre les termes de l'analyse de Deauvieu, la dégradation de la situation cognitive a provoqué une dégradation de la situation de

classe avec mon groupe le plus instable²⁶. Cette profusion documentaire était alors contreproductive sur deux points : elle n'apportait rien aux savoirs, voire m'a desservi à ce niveau, les élèves ne comprenant pas l'utilité de ces documents. Elle m'a nui car dans mon esprit ces documents m'ennuyaient également et étaient là uniquement pour évoquer des connaissances non essentielles. Et surtout ces deux facteurs ont provoqué une situation de chahut important. (Le côté positif de cette séance a été son rôle de déclic : quant à l'importance du choix et de l'utilisation des documents, mais également quant à la prise de conscience de la nécessité de sanctionner dans cette classe. En effet, la situation était tendue depuis quelques semaines déjà avec ce groupe du fait notamment d'une permissivité trop grande de ma part avec un petit groupe d'élèves.). Le hasard a voulu que ma tutrice assiste à ce cours, ce qui a facilité l'identification de la relation de causalité entre mes activités et la perte d'attention des élèves. En effet, au moment où elle est entrée dans la classe, 25 minutes après le début du cours, l'interaction était encore relativement normale. Mais petit à petit j'ai perdu la maîtrise de la relation avec la classe au fil de l'étude de ces documents nombreux et inutiles.

Dans ces deux cas le problème paraît être sensiblement le même : l'utilisation de ce que l'on pourrait appeler un « document-prétexte ». Je savais, à partir du programme, ce que je devais leur faire passer, et au lieu de passer par un cours professé par mes soins, je sélectionnais des documents faisant « le cours » à ma place. Il n'y avait pas de questionnement pertinent des documents, pas d'analyse et pas de mise en œuvre d'une posture intellectuelle des élèves. Cela ne signifie pas que je n'ai plus commis d'erreur de ce type par la suite mais j'ai essayé, autant que possible, de prendre en compte ces réflexions et d'être plus pertinent dans le choix et l'utilisation des documents.

²⁶ J. Deauvieu, « *Enseigner dans le secondaire* », *op. cit.*, p.32.

C. Une utilisation plus fréquent de documents bruts permettant une démarche plus inductive

Le travail à ce niveau a comporté plusieurs faces : d'abord une sélection de moins de documents, et des supports permettant davantage une démarche inductive, ensuite un recours plus réfléchi aux documents des manuels, enfin une tentative de diversification : tant au niveau de la nature des supports, que des méthodes de travail. Je dis bien tentative ! pour ce dernier point.

La prise de conscience de ces erreurs concernant la démarche cognitive, ayant des conséquences sur le volet de relationnel de la situation d'enseignement, m'a fait prendre conscience que « l'objet de l'enseignement est un savoir scolaire qui possède une logique propre²⁷ » et m'a incité, par conséquent, à revoir ma méthode.

A partir de la troisième séquence j'ai tenté de mieux choisir mes documents pour mieux les exploiter. Il s'agissait alors de faire en sorte qu'à la fin de l'activité et par un retour sur son déroulement logique, les élèves puissent reconstituer la démarche intellectuelle suivie. Cela implique tout à la fois des supports appropriés, mais surtout des questions pertinentes et cohérentes entre elles. Cette démarche est plus conforme à l'esprit de « notions à découvrir », selon la présentation que font MM. M. Bollinger et C. Feytout (IA-IPR de SES) de l'enseignement d'exploration « la notion ne doit pas être première mais plutôt dérivée du raisonnement mis en œuvre²⁸ ». Je peux constater une relation inversement proportionnelle de la quantité de documents étudiés et du nombre de questions posées.

Ce changement de méthode a eu pour conséquence, ou pour cause peut-être, une prise de distance par rapport aux documents sélectionnés dans les manuels. Lors de la réunion de pré-rentree, notre IA-IPR a beaucoup insisté sur la nécessité de construire ses propres documents, de revenir aux sources autant que possible, ces conseils m'ont également été formulés par ma tutrice tout au long de l'année. L'utilisation de supports bruts permettant à la fois de favoriser la démarche inductive de construction du savoir et de rendre plus pertinents les données ou les faits soumis

²⁷ J. Deauvieu, « *Enseigner dans le secondaire* », *op. cit.*, p.44.

²⁸ M. Bolinger et C. Feytout, IA-IPR de SES, Note de présentation de l'Enseignement d'exploration de SES en classe de seconde, Vade-mecum Enseignement Exploration Sciences Economiques et Sociales RS 2010.

à leurs observations. Ces supports pouvant être des photos, des documents publicitaires (prospectus, clips, affiches), des tableaux de l'INSEE, des articles de journaux ou encore des extraits d'ouvrages. Par exemple, cette activité leur a permis d'arriver à l'objectif recherché (identification de l'origine des gains de productivité) plus progressivement que si j'étais resté conforme à ma démarche précédente dans lequel je leur aurais soumis ces facteurs avant de leur demander de les expliquer.

Décembre 2015

Activité 4 – A l'origine des gains de productivité



Q 13. Quel lien pouvez-vous faire entre ces représentations et la question de la productivité ?

Q 14. En conséquence, expliquez d'où viennent les gains de productivité.

Q 15. Quelle est l'influence de ces éléments sur la productivité à long terme ?

Cela permet à la fois de partir de faits concrets, de situations parlantes, et de pouvoir découper les documents selon mes objectifs. Comme par exemple sur ce document statistique de l'INSEE, dans lequel je n'ai gardé que les lignes qui m'intéressaient et grâce auquel j'ai pu les faire travailler à la fois sur des objectifs de savoir et de savoir faire sans que le dispositif soit trop lourd.

Les pratiques culturelles à l'âge adulte au cours des douze derniers mois

	Lecture de livres	Cinéma	Musée, exposition ou monument historique	Théâtre ou concert	Pratiques amateur
Ensemble	58	50	45	29	14
Age					
15-24 ans	72	89	46	40	24
25-44 ans	59	61	49	31	16
45-64 ans	56	40	47	30	11
65-74 ans	49	21	39	24	9
75 ans et plus	48	11	28	11	5
Sexe					
Femme	66	50	45	30	16
Homme	50	51	45	28	12

Champ : Personnes de 15 ans ou plus.

Source : Enquête permanente sur les conditions de vie, octobre 2000, *Insee*.

Q1. Présentez les documents.

Q2. L'âge est-il une variable pertinente pour analyser la consommation de pratiques culturelles ?

Q3. Qu'en est-il de la variable Sexe ?

Je n'utilise encore sans doute pas ces documents au mieux. Il me paraît souvent compliqué de bien leur faire comprendre le passage des faits au savoir. Je l'ai notamment ressenti sur l'étude de cette publicité pour un produit d'épargne.

Janvier 2015

Activité 5 – Pourquoi épargne-t-on ?



Livret Avenir

Aidez vos enfants et petits-enfants à bien démarrer dans la vie, transmettez-leur un capital de départ conséquent pour financer leurs projets !

Pour l'avenir d'un enfant

Avec Livret Avenir¹, vous désignez un enfant qui sera le bénéficiaire des sommes au terme du contrat. Vous lui transmettez ainsi un capital de départ conséquent, performant et sûr afin qu'il puisse financer ses études ou ses premiers projets.

Combien ça rapporte ?

Avec le Livret Avenir, le capital est garanti et en plus vous bénéficiez d'une rémunération annuelle composée d'intérêts et d'une participation aux résultats financiers réalisés. Cette rémunération vous est définitivement acquise et fructifiera avec le capital garanti.

Vous pouvez disposer du capital à tout moment sous forme de rachat partiel ou total. Les rachats entraîneront l'application des dispositions fiscales en vigueur.

Le livret Avenir du Crédit Mutuel

Q12. Les ménages consomment-ils l'intégralité de leurs revenus ?

Q13. A partir du document, expliquez les raisons qui conduisent les ménages à épargner.

Q14. Selon vous, tous les ménages sont-ils égaux face à l'épargne ?

Il me paraît problématique de ne pas réussir à bien leur faire saisir la montée en généralité. Ils prennent souvent le document pour la connaissance et n'intègrent pas précisément son rôle. Je ne sais pas si cela provient de mes questions, de ma façon de leur présenter l'activité ou si c'est propre à leur position d'élève de seconde ou encore si cela résulte d'un mauvais choix du document lui-même au regard de l'objectif visé. Le bon choix de document implique une connaissance précise du programme et de la hiérarchie des objectifs, tant de savoirs que de savoir-faire. Pour cela, l'aide et les conseils de ma tutrice m'ont été très précieux cette année.

Néanmoins, ce recours plus fréquent à des supports bruts non conçu pour une situation d'enseignement, comme à des supports pensés dans ce but, mais retravaillés par moi, me permet de diversifier mes objectifs de savoir-faire et d'être plus rigoureux de ce point de vue. Il m'est plus simple de savoir quelles compétences je vais pouvoir travailler en procédant ainsi. Je ne sais d'ailleurs pas si je peux identifier un lien de causalité entre les deux, ou si c'est simplement une meilleure maîtrise simultanée de ma part sur ces deux points.

La plus grande précision des objectifs poursuivis ainsi que l'utilisation plus pertinente des supports d'enseignements me permettent logiquement de mieux penser les évaluations que je leur soumets.

III. L'évaluation : une mise en cohérence des pratiques d'enseignement

L'évaluation a pour objectif principal de contrôler le degré d'acquisition des connaissances, et est donc le moyen de vérifier dans quelle mesure les objectifs visés ont été atteints (A). C'est pourquoi, quand ces derniers n'étaient pas clairement réfléchis, les évaluations étaient relativement difficiles à concevoir et peu conformes à l'esprit de l'enseignement d'exploration (B). Elles ne sont devenues plus pertinentes qu'à partir du moment où l'enseignement, dans sa globalité, l'était également davantage (C).

A. Autant d'évaluations que d'objectifs

Fixer des objectifs et mettre en œuvre des situations d'enseignement sont inséparables de leur évaluation. Cette pratique est indissociable de tout système de formation, quelque soit la forme qu'elle prend. Elle est à la fois sanction de l'acquisition de connaissances (de savoir et savoir-faire), aide à la formation et indicateur de progrès.

La fonction pédagogique de l'évaluation relève essentiellement de la vérification de la position des élèves au regard des objectifs fixés. Dans ce cas elle peut se situer en amont d'un apprentissage : l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de connaître les représentations des élèves sur l'objet de l'enseignement à venir, et s'assurer de leur maîtrise d'éventuels pré-requis. Elle peut également intervenir en cours d'apprentissage : l'évaluation formative permettant à l'enseignant de mesurer le degré de compréhension des élèves et d'ajuster ses objectifs et son enseignement si le besoin s'en fait sentir, et aux élèves de se rendre compte de leur progrès ou lacunes ainsi que d'identifier les points qui leur posent problème. Enfin, l'évaluation sommative située en fin d'apprentissage, est souvent notée, et vise à valider des connaissances ainsi que des compétences. Elle est souvent notée, mais peut ne pas l'être, par exemple en validant un degré de maîtrise

d'une ou de plusieurs compétences, ce qui la caractérise, in fine, étant le verdict du degré de maîtrise de l'objectif évalué.

Les questionnements relatifs à l'évaluation ont pris une importance particulière au lycée avec la création des Enseignements d'exploration. En effet, la réforme de 2010 introduit, à propos de ces enseignements, la distinction entre évaluation et notation. Ces enseignements peuvent ne pas être notés et leur évaluation ne peut pas constituer un pré-requis ou un critère pour accéder à telle ou telle série, mais elle doit pouvoir aider les élèves à se situer dans les apprentissages et les éclairer dans leur choix d'orientation. En revanche, comme pour tout enseignement, les professeurs se doivent d'évaluer les compétences acquises et les progrès des élèves. Ils doivent favoriser une « vision positive de l'évaluation, [mettre] l'accent sur ce que les élèves savent faire, [...] mettre en valeur leur engagement, leur autonomie et les initiatives des élèves [...] ». ²⁹ Une des exigences du ministère ³⁰ est que le « conseil pédagogique favorise la coordination des enseignements d'exploration en ce qui concerne l'évaluation et la notation à l'échelle de l'établissement ».

L'évaluation est indissociable des objectifs fixés, cela paraît aller de soi. Mais cela implique une pédagogie explicite : l'évaluation est d'autant plus facile à construire et à corriger, que l'on sait ce que l'on évalue et que l'élève comprend ce que l'on attend de lui.

La pratique de l'équipe disciplinaire du lycée dans lequel j'exerce note les évaluations de seconde, et la moyenne de SES est intégrée à la moyenne générale des élèves. Cette équipe considère qu'il est important de les noter pour pouvoir se prononcer sur leur orientation lors des conseils de classe, l'enseignement d'exploration étant considéré par eux comme une préparation au cycle terminal. Les élèves doivent être en mesure de comprendre ce qui les attend en classe de première. Je suis en accord avec leur façon de voir les choses, et m'intégrer dans cette équipe n'a pas nécessité d'adaptation de ma part. Ce fait a suscité de nombreux échanges en formation à l'ESPE, où l'on ne conseille de ne pas noter et de ne pas faire des évaluations trop lourde pour être en cohérence avec le statut d'enseignement d'exploration.

²⁹ M. Bolinger et C. Feytout, IA-IPR de SES, Note de présentation de l'Enseignement d'exploration de SES en classe de seconde, Vade-mecum Enseignement Exploration Sciences Economiques et Sociales RS 2010.

³⁰ Texte de présentation des enseignements d'exploration du BO n°4 du 29 avril 2010.

B. L'évaluation comme contrôle de connaissances

Avant de procéder à l'analyse de mes évaluations sommatives, je souhaite faire un point sur l'évaluation diagnostique. Cette évaluation située en amont des apprentissages m'est encore assez étrangère, et c'est un des points qui a le moins évolué au cours de l'année. Pourtant, si l'on considère qu'une situation d'enseignement réussie consiste à déséquilibrer les représentations des élèves, pour les modifier, l'évaluation diagnostique se doit d'être convenablement réalisée et devient la base sur laquelle tout chapitre doit se construire. Cette évaluation prenant une importance particulière dans l'enseignement des SES, qui prend sa source dans des questions socialement vives, et qui en conséquence postule que les élèves, quelque soit leur niveau, sont tous en mesure d'avoir des prénotions sur les questions étudiées. Il devient alors fondamental de connaître leurs prénotions pour pouvoir les défaire et leur permettre d'accéder à la connaissance. Or pour partir de leur système de représentations initiales pour faire émerger leurs prénotions et pouvoir repérer les obstacles à franchir pour permettre la connaissance implique de les connaître a priori.

Pour l'instant les activités de sensibilisation mises en place en début de chapitre sont principalement imaginées pour introduire la séquence, et aborder les premières notions importantes en posant les questions qui vont borner la réflexion. Leurs représentations m'étant dans l'ensemble assez étrangères, je ne sais pas à l'avance ce qui va leur poser problème, je ne parviens donc pas à les faire émerger. C'est selon moi la répétition des situations et le constat que les mêmes confusions reviennent d'années en années qui permettent un véritable travail sur les représentations des élèves. Or en appréhendant peu ou mal leur système de représentation, le cours est centré sur ma conception du savoir et risque de ne pas permettre aux élèves de comprendre sa logique. Ils sont capables de comprendre l'interaction, mais n'en voient pas nécessairement la portée, l'utilité, l'importance. Cela peut provenir du fait qu'ils n'aient finalement pas de prénotions, les questions étant totalement nouvelles pour eux. Mais également du fait que je ne sois pas parvenu à partir de ce monde qui est le leur pour les amener aux questionnements fondamentaux de la discipline. Dès lors, il n'y a que trop peu de déstabilisation de leur système propre de représentation.

Ceci dit, nous pouvons revenir aux évolutions concernant l'évaluation sommative. Du fait de sa nécessaire cohérence avec l'enseignement, mes premières évaluations ont été compliquées à concevoir et manquaient de pertinence.

Les extraits d'évaluation que je vais présenter sont extraits de contrôles intervenant en fin de chapitre et se fixant pour objectif d'évaluer la séquence dans son ensemble. Je vais aborder, à travers plusieurs exemples, deux principaux problèmes rencontrés en début d'année.

Novembre 2015

Exercice 2. Étude de document (7 points)

Si les productions non marchandes n'existaient pas...

Que se passerait-il si les pouvoirs publics décidaient de ne plus financer l'éclairage public, la santé ni l'éducation ? L'éclairage public est un bien public : il profite simultanément à plusieurs personnes et il est impossible d'en exclure les citoyens qui ne veulent pas payer. Les entreprises privées ne peuvent donc pas en assurer la production.

La santé et l'éducation peuvent être assurées par des entreprises privées. Mais, si ces services devenaient marchands, les inégalités entre les citoyens augmenteraient : certaines familles ne pourraient acquitter ni les frais de scolarité ni les soins médicaux. Le niveau de formation et l'état de santé de la population se dégraderaient, ce qui serait néfaste pour l'activité économique.

L'objectif des administrations n'est pas de réaliser du profit mais de satisfaire l'intérêt général.

I. Wacquet, Magnard 2013.

1. Définissez Service marchand et Service non marchand. (2 pts)
2. Quelles sont les sources de financement des administrations publiques ? (1 pt)
3. Une production non marchande est-elle réellement gratuite ? (1 pt)
4. A l'aide du document et de vos connaissances, expliquez quels sont les objectifs des administrations publiques. (3 pts)

Dans cet exercice, l'objectif notifié est d'évaluer une étude de document. Or, les questions posées ne cherchent pas à mettre en œuvre cette étude, mais visent à vérifier que les élèves connaissent leur cours, notamment les définitions. Mon but est d'évaluer leur bonne connaissance de ce que nous avons vu en classe. Ils n'ont pas à mettre de réflexion particulière pour comprendre le texte. La question deux renvoie également à des connaissances de cours, rien dans le texte ne pouvant les aider à répondre.

Dans l'exercice suivant du même devoir je me mets dans une situation inconfortable pour la correction.

Exercice 3 : Savoir mesurer la richesse créée par une entreprise (8 points)

L'exploitation agricole « Guillaume Tell » produit des pommes depuis 1970. Cette année, elle en a vendu 100 000 kg, au prix de 3 euros le kilo. Pour réaliser cette production, elle a utilisé des tracteurs achetés 40 000€, des matières premières (engrais, terre, plantation de nouveaux pommiers) qui lui ont coûté 50 000 euros. Elle a aussi acheté des services de marketing et de transport pour 80 000 euros et a payé 40 000 euros d'électricité. La production a été réalisée en employant 4 salariés qui ont chacun été payé 25 000 euros bruts par an. Enfin, l'exploitation a versé 5 000 euros d'impôts.

1. Identifiez et chiffrez les consommations intermédiaires. (1 pt)
2. Calculez le chiffre d'affaires de cette exploitation. (1 pt)
3. Rappelez la signification de la notion de valeur ajoutée. (2 pts)
4. Calculez la valeur ajoutée de cette exploitation agricole, en présentant la formule utilisée. (2 pts)
5. Qui se partagera cette valeur ajoutée ? (2pts)

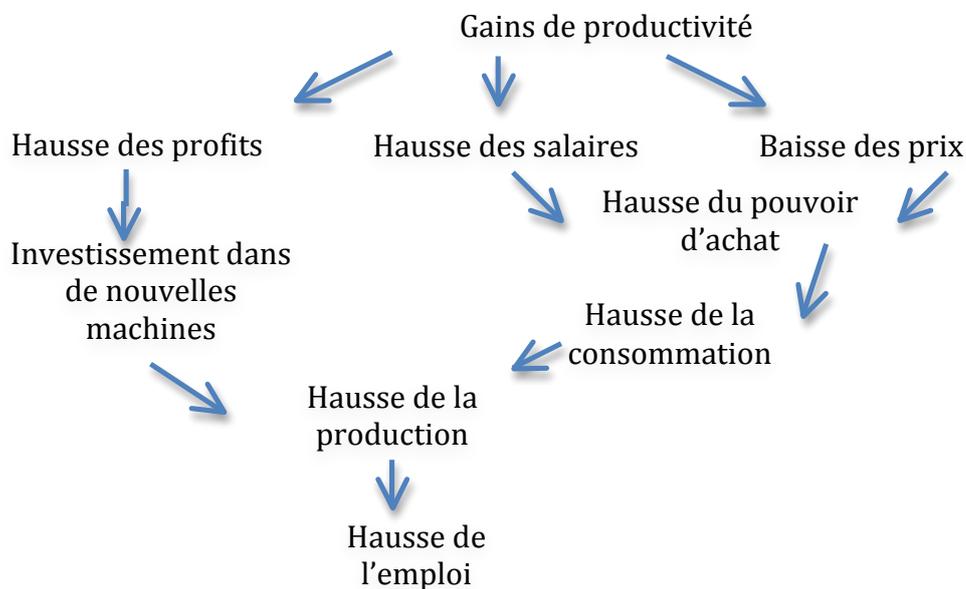
Tout d'abord les questions 3 et 4 sont relativement redondantes et font reposer 4 points sur la même notion, ce qui conduit dans la majorité des cas à ne mettre que 0 ou 4 points sur l'ensemble des deux questions. Mais c'est surtout l'implicite de la question 5 qui m'a posé des problèmes a posteriori. J'attribuais 0,5 point par réponse, le dernier demi point valorisant ceux qui auraient calculé le montant perçu par chaque acteur. Le problème de l'injustice de l'implicité m'est apparu lors de la correction réalisée avec les élèves. La plupart d'entre eux me signifiaient qu'ils ne l'avaient pas fait car je ne le demandais pas.

Dans le devoir précédent, je leur avais également demandé de restituer des définitions de cours sans autre but que de vérifier leur connaissance. Ce procédé ne me permettant nullement de savoir si les élèves capables de les restituer convenablement les avaient comprises. La formulation de mes consignes étaient également formulées de manière à pouvoir discriminer les élèves ayant compris la portée de la consigne. Les premières corrections ont été très laborieuses pour les raisons indiquées. Ce sont principalement ces points que j'ai essayé de corriger dans mes évaluations suivantes, dans lesquelles j'ai davantage cherché à coller à ce que nous avons fait en classe, tout en m'astreignant à évaluer davantage leur compréhension des mécanismes et leur maîtrise des savoir-faire que leurs capacités à réciter leur cours.

C. Une évaluation plus explicite évaluant la compréhension de mécanismes

Dans les évaluations j'ai plus souvent repris des exercices travaillés avec les élèves pendant les séances de cours. En changeant légèrement ces exercices je crois pouvoir mieux évaluer leur compréhension que leur mémoire. Néanmoins, je me suis trouvé confronté à une situation délicate dans l'évaluation de la séquence 3 du fait d'une mauvaise formulation d'une consigne.

Exercice 3 : Après avoir expliqué l'origine des gains de productivité, vous montrerez, à partir du schéma ci-dessous, quels sont leurs effets. (environ 10 lignes) (5 pts)



Pendant le cours, nous avons, dans un premier temps, identifié les éléments étant à l'origine des gains de productivité, puis je leur ai demandé de partir d'un texte pour réaliser un schéma expliquant la conséquence et les effets de ces gains de productivité. Dans l'évaluation je voulais surtout évaluer leur capacité à transformer un schéma en texte, mais j'ai ajouté la première partie de la consigne pour m'assurer qu'ils avaient compris que les gains de productivité permettaient à l'entreprise de réaliser des économies. J'attendais donc que dans un premier paragraphe ils expliquent de quels éléments dépendaient les gains de productivité, que ces gains permettaient à l'entreprise de réaliser des économies, et d'expliquer ensuite, à l'aide du schéma, quelles étaient les conséquences de ces économies réalisées. En corrigeant l'évaluation, j'ai constaté que moins de cinq élèves par classe avaient

produit une réponse complète. Les objectifs visés par cet exercice étaient, au niveau des connaissances, qu'ils me restituent un savoir dans la première partie et de m'assurer que ce savoir était compris s'ils m'expliquaient que les GDP permettent de réaliser des économies. Au niveau des savoir-faire, de les faire rédiger un texte structuré dans lequel ils devaient mettre en valeur des causalités et en conséquence d'utiliser les connecteurs logiques adaptés. Le barème du devoir était pensé de manière à ce qu'ils puissent engranger des points sur la première partie, qui était un exercice identique à une activité faite en cours. Or elle n'a pas été très bien réussie.

J'ai décidé de mettre en place une remédiation pour leur permettre d'améliorer leur note. Avec la première classe, pensant sans doute que la mauvaise compréhension de la consigne provenait d'un manque de maîtrise de leur cours, je leur ai laissé vingt minutes pour le revoir avant de leur soumettre à nouveau l'exercice. Nouvel échec : ils ne répondaient toujours pas à la première partie de la consigne, à l'exception de ceux l'ayant réussi la première fois. Ce n'est qu'à la suite de cette deuxième erreur de ma part, que j'ai clairement identifié que le problème venait de la formulation ambiguë de la consigne. La remédiation dans les classes suivantes s'est faite à partir d'une consigne reformulée :

« Vous organiserez votre réponse en deux paragraphes. Dans le premier vous expliquerez, à partir de vos connaissances, l'origine des gains de productivité. Dans le second vous montrerez, à partir du schéma, quels sont les effets des gains de productivité. ».

Le taux de réponses plus complètes ayant fortement augmenté, j'ai eu la confirmation que les mauvaises réponses provenaient d'une mauvaise consigne. Cette remédiation m'a de plus permis de clarifier ma notation. Après la remédiation ratée, j'ai à la fois modifié la consigne et autorisé les élèves à y répondre cahier ouvert. Cela m'a permis de me concentrer sur l'évaluation de leur capacité à rédiger une réponse structurée. En effet, mon barème n'était pas suffisamment bien pensé pour évaluer à la fois leur apport de connaissance et leur structuration.

La remédiation a permis aux élèves d'améliorer leur note, mais également, de mieux comprendre le cours. La mise en valeur de l'erreur par contraste avec ce qui était attendu, en dépit de la mauvaise formulation, leur a à la fois fait comprendre ce qui était important dans le chapitre et permis de mettre en avant, par eux-mêmes, la logique du mécanisme.

Cette situation m'a servi plus tard dans l'année, lors de l'évaluation d'une rédaction de synthèse de chapitre. Mon barème, sur cinq points, comportait alors 2 points non pas sur les connaissances, mais sur la compréhension du cours, évaluée à travers l'enchaînement logique des paragraphes (le reste du barème étant affecté à la mise en valeur de la problématique du chapitre, à la présence d'une introduction et d'une ouverture et à la syntaxe). Il m'a été relativement simple de corriger ces synthèses et elles ont dans l'ensemble été bien rédigées par les élèves. De plus, cette évaluation formative, la sommative intervenant la semaine suivante, m'a permis de bien distinguer les compétences évaluées, tout en leur permettant de travailler sur le contenu de leur cours dans l'objectif de l'évaluation du chapitre. Par la synthèse, cahiers ouverts, je vérifiais essentiellement la capacité à rédiger et à structurer. Par l'évaluation, je me suis concentré sur la compréhension, la connaissance et la maîtrise des outils mathématiques et statistiques. Le barème était alors plus clair.

C'est une meilleure compréhension, définition des objectifs, de mes attentes, qui me permet de mettre en œuvre des évaluations mieux conçues et mieux ciblées. Cela me conduit d'abord à ne plus demander de définition d'une notion décontextualisée. Ensuite j'essaie de leur donner les moyens, à travers les documents que je leur soumetts, de pouvoir reconstituer la démarche que nous avons suivie en classe. Comme dans ce premier exercice de l'évaluation de la séquence 4.

Exercice 1 - L'utilisation du revenu disponible

Monsieur Rabelais perçoit tous les mois 2800 euros de revenus du travail. Il est propriétaire d'un appartement lui rapportant un loyer mensuel de 420 €. Il perçoit également 130 € d'allocations familiales en tant que père de deux enfants. Il cotise aux organismes sociaux (350€ par mois) et doit s'acquitter de 2820€ d'impôts directs par an. Sur ses 2765€ de revenu disponible, il en consomme, en moyenne, 2500€ par mois.

Q1. Expliquez comment est obtenu le revenu disponible et ce qu'il représente. (2 pts)

Q2. Calculez la part (en pourcentage) du revenu qui n'est pas consommé. Comment nomme-t-on cette part ? (1 pt)

J'attends d'eux qu'ils m'expliquent comment a été obtenu le revenu disponible du ménage. Je leur donne tous les éléments qui le constitue et le calcul pour eux. Cela signifie que ceux qui n'auraient pas appris ou retenu la formule, peuvent toujours retrouver la démarche à travers le document proposé. Ils doivent donc connaître des éléments du cours pour pouvoir passer des exemples de revenus à

une certaine généralité en employant le vocabulaire approprié, mais je ne cherche pas à évaluer une connaissance apprise sans compréhension. Du moins je tente de me rapprocher de cette posture. J'essaye également de ne plus faire dépendre trop de points sur des questions dont la réponse dépend de la question précédente.

Pour terminer, la dernière évaluation que je leur ai soumise était une analyse d'une affiche publicitaire par groupes de deux. Nous avons d'abord réalisé l'exercice ensemble, puis je leur ai soumis une affiche de la même campagne pour qu'ils reproduisent la démarche. Je les ai aidés pendant leur évaluation, pour mettre en valeur les éléments à comprendre. L'objectif était donc qu'ils parviennent à passer de l'observation, du travail préparatoire, à l'analyse sociologique de ces éléments. L'important étant qu'ils arrivent à argumenter et à structurer leur rédaction, telle que nous l'avions fait en début de cours.

Je souhaite donc leur faire prendre des habitudes dans leur démarche de travail, de réflexion. Cela me permet de leur faire travailler des capacités, des savoir-faire. Ils ont évidemment besoin d'avoir des connaissances, mais je pense les aider davantage à ce niveau.

Le fait d'être plus clair sur les objectifs visés m'a logiquement permis de concevoir de meilleures évaluations. Meilleure dans le sens où elles laissaient moins de place à l'implicite et par voie de conséquence permettant moins d'ambiguïté dans la correction.

Conclusion

Ces trois étapes de la conception d'un cours sont intimement liées du fait de leur nécessaire cohérence. Néanmoins, comme cela apparaît, les causes des changements constatés ne trouvent pas tous leurs origines dans les mêmes facteurs.

En commençant l'année je conçois l'enseignement d'exploration comme étant une année de préparation à la classe de première et considère que je dois mettre en place un type d'enseignement similaire à celui en vigueur dans le cycle terminal. Je considère que les élèves doivent avoir le même degré de maîtrise des notions que des élèves de la série ES, c'est pourquoi je me permets d'évaluer la connaissance de définitions. Je suis de mon côté encore dans une position d'étudiant dans mon rapport au savoir. Néanmoins je ne maîtrise pas parfaitement ces savoirs, ce qui m'empêche de bien hiérarchiser les objectifs de connaissance et de me limiter strictement au programme. Dans le même temps, je n'appréhende pas encore la particularité des savoirs scolaires.

En me confrontant à ces obstacles, puis en échangeant longuement à ce sujet avec ma formatrice terrain, je prends progressivement conscience de l'importance de fixer des objectifs clairs et cohérents aux apprentissages. Ce travail sur les objectifs, le fait de mieux savoir ce que je veux me permet de construire des séquences plus claires. Ce travail avec ma tutrice a également fait évoluer mon utilisation des supports de cours. Tout d'abord en diminuant fortement leur nombre, puis en les sélectionnant mieux, pour favoriser une démarche inductive, enfin en ayant davantage recours à des documents « bruts », ou s'en rapprochant.

Il est toutefois paradoxal de constater que cette meilleure maîtrise des documents pourrait être considérée comme me renforçant dans une méthode dont nous avons vu les limites. Je ne vais pas aborder ici la question de l'animation de mes séances de cours, mais je crois utile d'évoquer la question du degré de mise en activité des élèves et par là questionner à la fois mon efficacité et ma conformité au préambule du programme prescrivant la « mise en situation d'activité intellectuelle des élèves ». Mon souci principal cette année a été de me découvrir en tant qu'enseignant, pour me construire dans ce rôle. Cela implique de comprendre l'influence de mon parcours étudiant sur ce que je suis aujourd'hui, mais également de savoir quelles relations je veux créer avec les élèves, de comprendre quel est

mon rapport aux savoirs, savant, scolaires et sur l'enseignement, pour reprendre la typologie établie par Jérôme Deauvieu. J'ai donc perçu cette exigence de mise en activité comme une contrainte forte, et me suis retrouvé à chercher à l'appliquer pour elle-même à certains moments de l'année, sans réellement essayer de comprendre ce qu'elle pouvait apporter aux élèves et à moi-même. Depuis peu, je m'efforce de faire faire aux élèves leur propre synthèse de cours. Je crois que d'un point de vue général c'est une bonne chose pour leur faire comprendre les connaissances enseignées, que cela leur permet de développer leurs capacités rédactionnelles et argumentatives, mais si je l'ai fait c'est aussi pour trouver un moyen de les mettre en activité.

Je crois donc qu'il est nécessaire de développer sa professionnalité propre avant de pouvoir pleinement faire siens les contenus dispensés en formation. De ce point de vue, cet écrit met en valeur que la plupart des changements constatés ont été motivés par des difficultés rencontrées en classe et prennent leurs sources essentiellement dans les échanges avec le formateur terrain ainsi qu'avec les collègues. La formation semble avoir davantage pour objectif de former pour le long terme. Le modèle enseignant transmis par les différentes instances de formation de l'éducation nationale ne peut être qu'une référence, un guide, un répertoire dans lequel les enseignants déjà « formés » viendraient piocher en fonction de ce qu'ils sont déjà. Mes difficultés à réussir à mettre en œuvre de véritables situations de mise en activité proviennent de la nécessité de maîtriser parfaitement les savoirs et les interactions de classes avant de pouvoir « lâcher prise » dans son rôle. Je ne crois pas maîtriser suffisamment tous les enjeux d'une bonne relation d'enseignement en tant que stagiaire pour pouvoir me conformer à cette posture considérée comme plus efficace. C'est problématique car ne pas réussir à s'adapter à cette professionnalité et ne pas parvenir à mettre en œuvre ces injonctions peut être culpabilisant, il peut en résulter un malaise de ne pas faire ce qu'il faut, en plus de créer des situations de mise en danger de soi en classe. P. Guibert, G. Lazuech et F. Rimbert ont, dans leur étude sur l'insertion professionnelle de professeurs du second degré, constaté cette situation. Selon eux, « La non-maîtrise de certaines « routines pédagogiques », qui doivent également être pensées comme une sorte d'aptitude professorale à déceler ce qui, pédagogiquement, peut mobiliser des

élèves ou au contraire conduire à une impasse, explique parfois l'échec de certaines pratiques pédagogiques fortement recommandées pendant l'année de stage.³¹ »

En ce qui concerne l'évaluation, comme nous l'avons vu, elle se doit d'être cohérente avec les méthodes d'enseignement. Evaluant au moyen de devoirs sur tables, qui nécessitent malgré tout d'avoir mémorisé des connaissances, cela signifierait que mon enseignement est pensé comme essentiellement descendant, le savoir allant du professeur vers les élèves. Malgré des adaptations à la marge concernant la construction des connaissances, c'est-à-dire l'introduction d'une certaine dose d'inductivisme, je reste au centre du dispositif, les réponses aux questions associées aux activités sont presque toujours les miennes. J'en déduis que je considère en quelque sorte l'enseignement d'exploration en classe de seconde comme étant une année préparant le cycle terminal. Cette conception était, je l'ai dit, la mienne avant cette année. Dans l'objectif de les aider dans leur choix d'orientation, il me semblait important que les élèves puissent évaluer ce qui les attendait, puisse juger de ce qu'on attendrait d'eux dans l'objectif de la préparation du baccalauréat. Ma conception a tout de même évolué tout au long de cette année sur les objectifs que je devais fixer à l'enseignement des SES en seconde. Mes derniers cours témoignent également de davantage de dispositifs de mise en activité, néanmoins je n'ai pas modifié ma méthode en profondeur. Faire en sorte de les mettre davantage en activité pourrait effectivement me permettre de rendre cet enseignement plus attractif en les impliquant davantage, offrirait la possibilité de développer d'autres compétences, comme l'apprentissage du travail en groupe et par là le développement d'une plus grande autonomie, leur donner la possibilité de construire leur questionnement et de réfléchir à des hypothèses de solutions, cela contribuerait certainement à donner davantage de signification aux apprentissages. De mon point de vue je pourrais également y trouver un certain « confort », pour toutes les raisons précédemment développées, mais également en n'ayant plus autant de copies que d'élèves à corriger, donc en favorisant les productions de groupe, et en leur laissant une partie de la place que je prends aujourd'hui dans la classe en favorisant les échanges élèves-élèves. L'adaptation à l'esprit de l'enseignement d'exploration paraît, sous ce point de vue, être bénéfique pour tout le monde, et en cela pour leurs apprentissages.

³¹ Pascal Guibert, Gilles Lazuech et Franck Rimbart, *Enseignants débutants, « Faire ses classes »*, op. cit., p.92

Enfin, l'étonnement suscité par le fait que l'établissement dans lequel je suis en responsabilité intègre les moyennes de SES dans la moyenne générale me paraît illustrer également certaines contradictions entre nos deux lieux de formation. Notre double statut d'étudiant à l'ESPE et de professeur au lycée peut alors être créateur de tensions, d'incertitudes. Quel que soit notre point de vue personnel, concernant la notation, j'ai le sentiment que nous devons nous conformer au fonctionnement de l'équipe pédagogique dans laquelle nous nous intégrons. Nous nous devons de nous conformer aux méthodes en vigueur dans l'établissement dans lequel nous enseignons, tout en intégrant les éléments de la formation et en devant nous forger notre propre professionnalité. Les tensions ressenties par les stagiaires résultant également du double objectif de l'année de stage : de formation et d'évaluation/inspection, selon des critères que nous ne maîtrisons donc pas seuls. Cette situation a été soulignée par P. Guibert, F. Rimbert et G. Lazuech qui montrent que « *le stage en responsabilité répond à une double logique, souvent inconciliables, celle de l'Etat (représenté par le Recteur) qui considère les stagiaires comme des moyens d'enseignement et celle de l'IUFM qui privilégie une logique de formation.*³² »

Pour conclure sur cette question des différents rôles tenus par un stagiaire, je reprendrais le titre de l'article de J. Lagroye : « On ne subit pas son rôle »³³. Cela signifie donc qu'on l'interprète, et il semble que dans les rôles tenus par moi en tant que stagiaire, j'ai privilégié celui de professeur. Il me semblait prioritaire de réussir à incarner ce rôle d'adulte référent devant les élèves, au risque de commettre un certain nombre d'erreurs à court terme. La méthode m'importait en quelque sorte moins que de développer, avec ce que je suis, une interaction élèves-enseignant qui me permettrait d'assurer une relation la plus normale possible.

³² P. Guibert, G. Lazuech et F. Rimbert, *Enseignants débutants, « Faire ses classes », L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Presses universitaires de Rennes, Coll. Le sens social, Rennes, 2008, p. 47.

³³ « *On ne subit pas son rôle* ». Entretien avec Jacques Lagroye. In : Politix, vol 10, n°38, Deuxième trimestre 1997. Pp. 7-17

Bibliographie

Articles

- Delorme C., « *Hameline (Daniel). - Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue* », Revue française de pédagogie, volume 50, 1980. pp. 65-68.
- Lagroye J. « *On ne subit pas son rôle* ». In : Politix, vol 10, n°38, Deuxième trimestre 1997. Pp. 7-17.

Livres, rapports, publications gouvernementales

Livres

- Combemale P., Galy M., Le Nader E. (Dir.), « Les sciences économiques et sociales », Les grands repères, La découverte, Paris, 2015, 314 p.
- Deauvieu J., « *Enseigner dans le secondaire* », La Dispute, Paris, 2009, 244.
- Guibert P., Lazuech G. et Rimbert F., *Enseignants débutants, « Faire ses classes »*, L'insertion professionnelle des professeurs du second degré, Presses universitaires de Rennes, Coll. Le sens social, Rennes, 2008, 250 p.

Rapports

- Bancel D., « *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres* », Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre d'Etat, Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse et des sports, le 10 octobre 1989.
- Bolinger M. et Feytout C., IA-IPR de SES, Note de présentation de l'Enseignement d'exploration de SES en classe de seconde, Vade-mecum Enseignement Exploration Sciences Economiques et Sociales RS 2010.

Publications gouvernementales

- Ministère de l'éducation nationale, Texte de présentation des enseignements d'exploration, BO n°4 du 29 avril 2010.
- Arrêté du 27/08/2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.
- Arrêté du 01/07/2013 définissant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation.

Dictionnaires

- Brusseau G., *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 1998, cité par Marchive A. in Van Zanten A. et Rayou P., *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, PUF, 2011, 127 p.
- Rui S., *Les cent mots de la sociologie*, Que sais-je, PUF, Paris, 2010, 127 p.

Annexe

Programmation annuelle seconde

Séquence	Durée prévue	Durée effective	Savoir-faire	Evaluation
1 - <u>Comment devenons – nous des acteurs sociaux ?</u>	4 séances	4 séances	Lecture de pourcentage de répartition	Evaluation sur table fin de chapitre
2 - <u>Qui produit des richesses ?</u>	3 séances	5 séances	Lecture de données chiffrées Calcul valeur ajoutée	Evaluation sur table fin de chapitre
3 - <u>Comment et combien produire ?</u>	3 séances	4 séances	Réaliser un schéma Argumentation	Evaluation sur table fin de chapitre
4 - <u>Comment les revenus et les prix influencent-ils la consommation ?</u>	4 séances	7 séances	Taux de variation Coefficient multiplicateur Elasticité	Evaluation sur table fin de chapitre
5 - <u>La consommation : un marqueur social ?</u>	3 séances	5 séances	Argumentation à l'aide de données statistiques	Activité d'analyse d'une publicité
6 - <u>Le diplôme, un passeport pour l'emploi ?</u>	4 séances			
7 - <u>Comment se forment les prix sur un marché ?</u>	4 séances			
8 - <u>Comment expliquer les différences de pratiques culturelles ?</u>	3 séances			

4^{ème} de couverture

5 mots clés :

Ecrit réflexif, Sciences économiques et sociales, professionnalisation, formation, stage.

Résumé :

Le professeur stagiaire n'est plus tout à fait étudiant, mais pas encore pleinement enseignant. L'année de stage constitue la première étape explicite de sa professionnalisation et doit lui permettre d'entrer dans progressivement le métier.

En analysant plusieurs séquences de cours, je questionne la manière dont je mets en application les divers enseignements reçus. Cette analyse de pratique vise à comprendre comment je me les approprie et, en conséquence, quels sont les éléments prédominants dans la construction de ma professionnalité.